DOCUMENT RESUME

ED 331 307 FL 019 154

TITLE	Melanges Pedagogiques (Pedagogical Mixture), 1983.
INSTITUTION	Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
REPORT NO	FR-ISSN-0077-2712
PUB DATE	83
NOTE	161p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Melanges Pedagogiques; 1983
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Communication Skills; Computer Assisted Instruction; Cultural Context; Cultural Differences; *Educational Environment; Expressive Language; *Independent Study; Language Research; Language Teachers; *Second Language Instruction; *Second Language Learning; *Teacher Role
IDENTIFIERS	Conversation

ABSTRACT

The 1983 issue of the journal on second language teaching and learning contains six articles in French. These include the following: "E.A.O.: Expression avec ordinateur (E.A.O.: Computer-Aided Expression)" (Daniele Abe, Michele Cembalo); "Ou suis-je? De la relation apprenant/environnement (Where Am I? On the Learner/Environment Relationship)" (Helene Cabut, Richard Duda, Chantal Parpette, Charles Trompette); "Pour une didactique des strategies conversationnelles (Toward an Approach To Teaching Conversation Strategies)" (Francis-Marie Carton); "Enseignement/Apprentissage: Vers redefinition du role de l'enseignant (Teaching/Learning: Toward a Redefinition of the Teacher's Role)" (Daniele Abe, Marie-Jose Gremmo); "Apprentissage auto-dirige: Compte-rendu d'experiences 1978-1983 (Self-Directed Learning: Report of Research, 1978-1983)" (Harvey Moulden); and "Apprentissage d'une langue etrangere et differences de culture (Foreign Language Learning and Cultural Differences)" (Charles Trompette). (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED331307

FL019154

MELANGES
ENTRE DE
ECHERCHES
ET D'APPLIC
ATIONS PED
AGOGIQUES
MELANGES

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Hoke, J.

BEST COPY AVAILABLE

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

D. ABE et M. CEMBALO

E.A.O. : Expression avec ordinateur 3

H. CABUT, R. DUDA, C. PARPETTE et C. TROMPETTE

Où suis-je ?
De la relation apprenant/environnement 29

F.M. CARTON

Pour une didactique
des stratégies conversationnelles 53

M.J. GREMMO et D. ABE

Enseignement/apprentissage :
vers une redéfinition du rôle de l'enseignant 103

H. MOULDEN

Apprentissage auto-dirigé :
compte-rendu d'expériences 1978-1983 119

C. TROMPETTE

Apprentissage d'une langue étrangère
et différences de culture 149

BEST COPY AVAILABLE

MELANGES-CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES MCMLXXXIII

CRAPEL
Université de Nancy II

E.A.O. : EXPRESSION AVEC ORDINATEUR ?

Danièle ABE
Michel CEMBALO

ABSTRACT

This paper desbribes two experiments in computer assisted language learning. Two programs have been used for oral expression with two small groups of French students : *Murder,* designed by John Higgins and *Nouns,* designed at the C.R.A.P.E.L.

After a brief description of the programs and the classroom set-ups for their implementation, the paper provides a speech acts analysis of the conversations recorded. Two types of relationship with the computer have been found for each program : program-linked utterances and program-free utterances. Althought there are more program-linked utterances in *Murder* than in *Nouns* they are comparatively less numerous than computer-free utterances in both instances, which is an encouraging indication of success. Links between information load in the program and type of interaction have been found. Further programs will be developed along these lines.

Depuis une quinzaine d'années les ordinateurs sont utilisés pour enseigner diverses matières dont les langues vivantes. Jusqu'à présent, les principales directions prises par l'Enseignement Assisté par Ordinateur ont été inspirées de l'enseignement programmé : les programmes visent à acquérir des éléments faciles à recenser ou à structurer et ils sont établis selon une progression prédéterminée avec contrôle possible de l'acquisition à chaque étape. Pour ce faire, chaque apprenant doit avoir sa propre console et son programme, si possible adapté à ses besoins, avec quelquefois des cheminements variables selon son niveau.

On voit facilement combien cette approche est limitée :

- du point de vue de l'apprenant, prisonnier de programmes trop ou pas assez progressifs, où il doit tout réussir parfaitement sans que ses besoins et ses démarches personnels soient réellement pris en compte ;

- du point de vue du contenu de l'apprentissage puisque l'aspect communicatif, essentiel en langues vivantes est totalement laissé à l'écart. De plus, le renforcement de la perfection linguistique freine très souvent l'amélioration de la capacité à communiquer ;

- du point de vue de l'équipement dont le coût est prohibitif puisque chaque élève doit avoir accès à un terminal individuel ou à un micro-ordinateur de capacité mémorielle élevée (Marty, 1983).

Il n'est donc pas surprenant que depuis peu certains enseignants de langue aient cherché des directions nouvelles pour l'E.A.O. John Higgins par exemple, souhaite que l'E.A.O. devienne A.A.O., Apprentissage et non plus Enseignement Assisté par Ordinateur. Il suggère d'utiliser l'ordinateur comme outil d'apprentissage avec comme programmes des simulations ou des jeux pour que «la machine devienne quelque chose à propos de laquelle on parle et non plus à qui l'on parle» (1). Il note également l'importance de ces nouvelles activités pour la pratique de l'expression orale en groupe.

Il nous a semblé intéressant d'expérimenter des utilisations de l'ordinateur comme activateur de communication orale en groupe. C'est dans ce cadre que nous avons essayé deux programmes différents : un jeu policier avec résolution d'énigme et un générateur de questions aléatoires. Ces activités réalisées en groupe, avec un seul micro-ordinateur, hors de la présence permanente d'un enseignant, ont été enregistrées. Nous avons analysé les productions langagières des participants pour essayer de déterminer l'efficacité de l'ordinateur comme activateur d'expression orale en groupe. Cette analyse devait nous éclairer sur les critères à prendre en compte lors de l'utilisation de ces programmes. Par voie de conséquence, ces critères devraient nous renseigner sur les caractéristiques que doivent avoir de futurs didacticiels capables d'activer la production orale du groupe.

4

I - L'EXPÉRIMENTATION

1. PUBLIC

Nous avons expérimenté en 1982/1983 l'utilisation d'un micro-ordinateur dans la salle de classe avec des étudiants de première année de MIAGe (Maîtrise d'Informatique Appliquée à la Gestion). Ceux-ci ont dans leur horaire deux heures d'anglais hebdomadaires où ils travaillent en semi-autonomie (Moulden, 1980) : à chaque séance, ils décident d'un micro-objectif d'apprentissage et choisissent l'aptitude dans laquelle ils désirent se perfectionner. La répartition en groupes se fait par choix réciproque et elle varie à chaque séance en fonction des activités choisies, des méthodes de travail, des niveaux en langue et des affinités des différents participants. L'animateur-conseil passe de groupe en groupe pour aider à résoudre les problèmes de méthodologie ou de langue. Il discute également les possibilités de travail futur pour les étudiants. C'est dans ce cadre que deux groupes de trois personnes qui désiraient travailler l'expression orale en autonomie ont demandé à pratiquer respectivement une et deux activités d'expression orale avec ordinateur.

2. MATERIEL ET LOGICIELS

Le C.R.A.P.E.L. a mis à la disposition des étudiants un micro-ordinateur Sinclair ZX81 sur lequel deux programmes ont été utilisés : *Murder* et *Nouns* sont tous deux destinés à des apprenants de langue mais leur conception est différente.

A l'origine *Murder* est prévu pour être utilisé par un élève travaillant en interaction directe avec l'ordinateur. Il se présente sous la forme d'un jeu de rôle extrêmement simplifié, où l'apprenant devient un inspecteur chargé d'enquêter sur un meurtre. L'objectif pédagogique initial est de faire pratiquer le passé en présentant une activité où tout s'exprime au passé. L'apprenant ne produit pas lui-même ses propres formulations ni ses formes verbales au passé. Il est simplement confronté à des questions ou des narrations au passé et il doit soit les comprendre soit les entrer au clavier. Cette activité a pour objectif lointain l'amélioration de l'utilisation du passé en expression orale, mais elle est dans sa forme actuelle une activité de compréhension de l'anglais écrit, puisqu'il n'y a pas de synthétiseur de parole. Dans le cadre de la MIAGe cette activité a été retenue davantage pour son intérêt ludique que pour l'acquisition de structures grammaticales ou fonctionnelles particulières.

Le deuxième programme, *Nouns,* a été conçu au C.R.A.P.E.L. spécialement pour stimuler l'expression orale en groupe. Les utilisateurs fournissent un substantif choisi par eux, puis l'ordinateur génère des questions contenant cet élément de lexique. Celles-ci ont été préalablement entrées dans la machine. En l'état actuel du programme, les utilisateurs ne peuvent modifier les questions. Ils ont néanmoins la possibilité de changer de mot s'ils le désirent. La consigne est de trouver autant de réponses possibles à chacune des questions, puis de passer à la question suivante quand on a épuisé toutes les réponses possibles (cf. annexe).

C'est donc une activité d'expression, où il n'y a presque pas de compréhension écrite, où les apprenants peuvent agir à leur guise en choisissant le mot qu'il souhaitent et en éludant les questions qui ne leur suggèrent aucune réponse. Elle fait davantage appel à l'imagination des participants que *Murder*.

3. DISPOSITIF

Pour l'exécution de ce dernier programme les participants étaient disposés autour d'une table de manière à ce que chacun puisse accéder au clavier et voir l'écran. En revanche, le dispositif initialement prévu par le concepteur de *Murder* avait été considérablement modifié de manière à ce que l'interaction des individus et de l'ordinateur soit différée et passe par un interlocuteur privilégié. Celui-ci était désigné par le groupe et chargé de communiquer les informations de la machine à ses camarades. En retour il devait transmettre les ordres ou décisions prises par le groupe en les tapant au clavier.

Les autres membres n'avaient pas accès à la machine ni aux informations données par l'ordinateur à l'écran. Ils étaient placés de manière à ne voir ni l'écran, ni le clavier. Le manipulateur leur faisait donc face avec, devant lui, l'écran de la machine, ce qui lui permettait en même temps de prendre part aux discussions du groupe. Il avait donc à la fois un double rôle de manipulateur de machine et de participant à l'activité.

4. NIVEAU EXPERIMENTAL

Le corpus d'observations constitué repose sur l'enregistrement de trois séances. Une seule de ces séances a été enregistrée en vidéo. Il s'agit de *Nouns* sur lequel a travaillé le groupe le plus avancé, que nous appellerons A dans la suite de l'article. Les deux autres enregistrements sont uniquements sonores. L'un comporte deux exécutions successives de *Murder* par le même groupe (B). B a également consacré une séance à *Nouns* qui fait l'objet du dernier enregistrement.

Les informations que nous avons recueillies et donc notre analyse reposent sur les productions verbales des participants. Il s'agissait en fait de déterminer si l'ordinateur constituait un outil potentiel d'aide à l'expression orale.

5. HYPOTHESES ET GRILLE D'ANALYSE

En réalisant cette expérience, nous souhaitions recueillir deux types d'informations :

1. informations quantitatives sur le discours produit par les groupes.

La quantité de discours produit donne une première appréciation sur la validité de l'activité, le premier objectif étant de provoquer la parole chez les participants. Il nous a aussi paru intéressant de connaître le nombre de répliques produites après chaque nouvelle stimulation de l'ordinateur et la nature des écrans qui incitaient le plus les participants à s'exprimer oralement. Ces informations devaient nous guider quant à l'élaboration future de logiciels stimulateurs d'expression orale.

Il faut noter cependant que cette analyse ne pouvait nous donner aucune information sur la densité du discours produit, ni sur la qualité linguistique de ce discours. Ces informations n'étaient pas primordiales dans notre étude puisque nous voulions connaître les potentialités de l'ordinateur pour l'activation de l'expression orale en groupe. Il nous suffisait de savoir si la tâche proposée était vecteur d'une impulsion d'expression de la part des participants, quelle qu'en soit la réalisation grammaticale ou communicative.

2. informations qualitatives sur le discours produit par les groupes.

En réalisant une analyse de discours en actes de parole sur les différentes répliques, nous souhaitions obtenir des informations, d'une part sur les divers actes émis par les participants et d'autres part sur les directions des échanges. En d'autres termes les membres du groupe communiquaient-ils seulement avec l'ordinateur par le biais du manipulateur ou bien s'instaurait-il un autre réseau de communication entre les participants, qui allait au-delà de la tâche proposée au départ ?

Nous avons donc classé ces actes en deux groupes selon les liens plus ou moins lâches avec l'ordinateur :

- les actes directement liés à l'ordinateur c'est-à-dire ceux qui étaient rendus nécessaires par le dispositif choisi et par le programme : lecture des informations à l'écran, description et/ou interprétation de ces mêmes informations par le manipulateur, demandes de précision des participants sur l'information fournie par ce dernier et réponses à ces questions, ordres donnés par les participants au manipulateur pour qu'il effectue les différentes opérations au clavier.
- les actes non directement liés à l'ordinateur c'est-à-dire les répliques que les participants échangent sans rapport direct avec la tâche proposée par la machine à un moment donné. Notre hypothèse était que le succès de l'exercice était proportionnel au nombre et à la variété des actes non liés à l'ordinateur. La présence et la diversité de ceux-ci indiqueraient que les participants prenaient le contrôle total de la situation de communication.

II - MURDER

1. LE PROGRAMME

Le programme *Murder* a été présenté par John HIGGINS au congrès UPLEGESS qui s'est tenu à Talence au mois de Juin 1982. Il s'agit d'une énigme policière que l'apprenant en anglais doit s'efforcer de résoudre : un meurtre à été commis dans une maison où se trouvaient sept personnes. Il faut trouver le coupable parmi les six suspects présents au moment du crime. L'ordinateur choisit la victime et le coupable. Il répartit les personnages dans les différentes pièces de la maison et puis le jeu commence. Le joueur a la possibilité de demander à l'ordinateur de voir le plan de la maison ou la liste des suspects. Il peut aussi interroger tel ou tel suspect et lui demander qui était avec lui et dans quelle pièce il se trouvait au moment du crime. Il ne peut poser aucune autre question, mais comme seul le coupable ment, le joueur doit par déduction trouver le criminel.

Apparaissent d'abord à l'écran les instructions pour exécuter le programme. Puis le joueur se choisit un nom, il le tape au clavier, et l'ordinateur va l'appeler à chaque fois par son nom dans la suite du jeu. Ensuite l'ordinateur présente différentes options pour résoudre le problème. C'est ainsi qu'il propose de voir la liste des suspects, voir le plan de la maison, interroger un des suspects, inculper un suspect ou abandonner. Le joueur peut à tout moment revenir à cet endroit et reprendre une option qu'il avait déjà prise auparavant, interroger un suspect déjà entendu par exemple. Cependant, il ne peut pas se tromper plus d'une fois sur l'identité du coupable ; à la deuxième tentative d'inculpation erronée, l'ordinateur lui indique qu'il a perdu et lui donne le nom du coupable.

2. LE DISPOSITIF

La résolution d'une énigme policière est presque toujours motivante voire passionnante dans un groupe d'apprenants voulant pratiquer l'expression orale : l'objectif est facile à atteindre, les moyens linguistiques devant être limités et une bonne partie de l'activité repose sur l'explicitation des hypothèses que les joueurs sont amenés à émettre. Il nous a semblé intéressant de détourner ce programme de son objectif premier de résolution d'énigme par interaction directe individu/ordinateur pour en faire une activité d'expression orale de groupe.

Nous avons pensé que si tout le groupe voyait l'écran et manipulait la machine, la communication verbale serait peut-être limitée voire inexitante. Nous avons donc placé un des membres du groupe devant l'écran et le clavier, et disposé les deux autres participants de manière à ce qu'ils ne voient pas l'écran. Ainsi, chaque étape de la résolution de l'énigme serait discutée, le manipulateur proposant les informations fournies par l'ordinateur. Celles-ci seraient ensuite analysées et discutées par le groupe entier, puis renvoyées à l'ordinateur par le biais d'ordres au manipulateur. Cependant, aucune consigne particulière n'avait été donnée au groupe que ce soit au sujet de ces étapes successives, ou au sujet de la langue à utiliser : les étudiants de la MIAGe ont l'habitude de travailler l'expression orale en autonomie et ils le font spontanément en anglais. L'exercice proposé était donc un exercice d'expression orale parmi d'autres, le programme devant être exécuté si possible en entier.

3. L'EXPERIENCE

Le groupe a commencé son travail sur *Murder* dont il a effectué deux exécutions successives. Puis il a décidé de choisir une autre activité d'expression orale pour terminer la séance de deux heures prévue dans l'emploi du temps.

Pour des raisons techniques l'expérience a été enregistrée au magnétophone et non en vidéo comme nous l'avions souhaité. Les informations que nous avons pu recueillir sur le discours produit sont donc relativement incomplètes : nous n'avons pas pu prendre en compte par exemple les données d'ordre gestuel ou simplement visuel. Celles-ci nous auraient permis d'analyser avec plus de précision les phénomènes de communication entre les différents participants.

Nous avons analysé séparément les deux exécutions successives de *Murder* pour tenter de trouver à la fois les caractéristiques identiques et les facteurs divergents dans les deux essais.

4. RESULTATS ET ANALYSE

a/ quelques chiffres

L'activité a duré en tout 33mn 30s mais la première exécution a été réalisée en 23mn et la deuxième en 10mn 30s.

Nous avons appelé M1 la première de ces exécutions et M2 la seconde, après que le groupe soit revenu au début du programme.

Comme le montre le tableau 1, le nombre de répliques a diminué de M1 à M2 dans la même proportion que la durée de l'exercice. Le rythme des répliques est donc sensiblement le même dans les deux cas soit un peu plus de 10 répliques à la minute.

En revanche, le nombre d'écrans n'a pas diminué de manière aussi nette de M1 en M2. Ceci peut s'expliquer ainsi : comme les apprenants doivent obligatoirement passer par un certain nombre d'écrans pour obtenir une information, il n'est guère possible de réduire les étapes. D'autre part, les participants ont, à la deuxième exécution tiré davantage d'informations de l'ordinateur et en particulier ils ont interrogé un plus grand nombre de suspects pour mettre un maximum de chances de leur côté et inculper sans erreur. Le nombre de répliques par écran a donc diminué ce qui signifie que certains écrans n'ont suscité aucun commentaire. En effet à la deuxième exécution l'information qu'ils contenaient était déjà connue de tous et le manipulateur n'éprouvait pas le besoin de la communiquer au groupe.

b/ écrans activateurs.

Les écrans qui se sont révélés comme les plus activateurs de discours appartiennent à deux catégories : ce sont d'abord ceux qui contenaient le plus d'informations nécessaires au déroulement du jeu ou à la résolution de l'énigme proprement dite. La liste des choix de cheminements possibles (voir le plan de la maison, voir la liste des suspects, etc.) en a été le premier exemple. Le contenu informatif était si dense que les membres du groupe ne pouvaient en mémoriser la totalité et pour pouvoir continuer le jeu ils devaient demander des précisions au manipulateur. De la même manière, celui-ci a décrit longuement le plan de la maison : les deux autres personnes qui ne voyaient pas l'écran et tentaient soit de dessiner le plan soit de dresser une liste des pièces, ont là aussi demandé des précisions. Ces deux écrans activateurs de discours (16 répliques chacun), étaient placés au début du jeu et dans M1.

Dans M2, c'est l'écran précédant la liste des cheminements possibles qui a provoqué le plus de discours : en voyant les premiers écrans, les étudiants ont alors discuté la possibilité de retrouver des éléments communs avec M1 et ont commenté la probabilité de retrouver le même décor et le même cheminement que lors de la première tentative. Lorsqu'ils ont eu la certitude que le jeu était exactement le même et que seul le choix de la victime et du coupable différait, ils sont allés très vite dans le déroulement du programme. On trouve alors

une longue suite d'écrans qui ont donné lieu seulement à deux ou trois répliques chacun. Une première conclusion pédagogique peut-être déduite de ces observations : si on souhaite que l'activité dure plus longtemps sans que les utilisateurs soient trop vite lassés, il faut envisager de modifier le programme pour que chaque exécution ménage un effet de surprise plus grand : certaines des informations nécessaires à la résolution de l'énigme pourraient varier d'un jeu à l'autre, par exemple le nombre et le nom des personnages, ainsi que le nom des pièces et leur répartition. Ainsi en obligeant les participants à prendre en compte des informations nouvelles à chaque jeu, le programme pourrait être utilisé plusieurs fois par les mêmes personnes.

Les autres moments où les participants ont échangé un nombre de répliques supérieur à la moyenne sont, dans les deux *Murder,* les deux minutes qui précédaient l'inculpation du dernier suspect possible avant de perdre le jeu. Ils détenaient un grand nombre d'informations et devaient ensemble réussir à déduire qui était le coupable. Ils étaient contraints d'effectuer le bon choix avant de perdre le jeu et cette contrainte les a poussés à échanger longuement leurs déductions avant de choisir qui ils allaient accuser (26 répliques en M1). A la deuxième tentative ce nombre s'était considérablement réduit parce qu'une répartition différente des suspects et des victimes rendait plus facile la désignation du meurtrier. Il faut aussi signaler que les choix intermédiaires qui visaient à demander à l'ordinateur certaines informations nécessaires à la reconstitution du puzzle du crime n'ont pas donné lieu à des échanges aussi longs, tout au plus 12 répliques par question.

En partant du volume de discours effectivement produit par certains écrans on peut donc conclure que le programme incite davantage les participants à s'exprimer :

- lorsqu'il est porteur d'une masse importante d'informations qui doivent être partagées par le groupe entier pour résoudre l'énigme.
- lorsqu'il est générateur de prises de décisions vitales pour le déroulement du jeu ou pour que l'objectif final soit atteint avec succès.

Cette activité ménage donc des temps forts et des temps plus faibles dans la pression qu'elle exerce sur les participants.

Si on désirait faire une action «discursivement» plus lourde on pourrait imaginer de limiter en nombre les possibilités de cheminement des joueurs : ainsi le choix de chaque nouvelle étape à effectuer serait-il plus «vital» et générerait-il peut-être davantage de discussions. On pourrait également donner comme consigne de ne laisser au manipulateur aucune latitude pour agir à sa guise au clavier et de ne taper des données qu'après que le groupe ait clairement décidé de la marche à suivre et lui en ait donné l'ordre d'exécution. Mais les contraintes de plus en plus lourdes ne risqueraient-elles pas de diminuer la spontanéité de la discussion et nuire ainsi à la vivacité du jeu et à son intérêt ?

c/ interventions liées à l'ordinateur.

Elles représentent une grande partie du total des répliques, comme le montre le tableau 1, et ceci dans les deux passages avec toutefois une légère diminution à la deuxième exécution. Il est vrai que l'ordinateur détenait toutes les données

nécessaires à la résolution de l'énigme et que les participants devaient les découvrir petit à petit par l'intermédiaire du manipulateur.

On peut cependant noter des variations entre les deux exécution de *Murder*.

Comme le montre le tableau 2, on trouve la même proportion d'ordres et de réponses dans les deux cas. Cependant, la distribution des résultats de lecture et d'interprétation de l'écran est inversement proportionnelle en M1 et M2. Cela signifie que le manipulateur de M1 se contentait de lire ce qui apparaissait à l'écran alors que celui de M2 essayait de commenter ces informations. On peut supposer que le manipulateur de M2 ne voulait pas redonner exactement les mêmes informations que le premier manipulateur. Ou bien, puisque ces informations étaient connues du groupe peut-être voulait-il ajouter une petite touche personnelle pour redonner un intérêt supplémentaire à l'activité. De la même manière, le nombre de demandes de précisions a chuté en M2 puisque comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, bon nombre d'informations étaient déjà connues lors du deuxième passage.

Peut-être le nombre de demandes de précision a-t-il chuté parce que le deuxième manipulateur formulait ses propres interprétations des écrans et en rendait ainsi le contenu informatif plus compréhensif pour ses camarades ?

Cette hypothèse semble se confirmer si l'on regarde de plus près les réponses, dont le nombre en pourcentage ne baisse pas entre M1 et M2. En M1 toutes les réponses font suite à des demandes de précisions. Comme celles-ci sont moins fréquentes en M2 on peut s'interroger sur les raisons du grand nombre de réponses : 70% font immédiatement suite à une interprétation de l'écran par le manipulateur. Cela signifie donc que ce dernier reformulait les informations de l'écran dans ses propres termes et sous forme d'échanges dynamiques entre ses camarades et lui-même. Ainsi s'instaurait un dialogue plus naturel et plus vivant entre les trois participants puisque le manipulateur s'appropriait les informations données par l'ordinateur et les communiquait comme si elles étaient siennes.

On peut donc penser qu'à la deuxième tentative, l'activité a été vécue par les participants comme légèrement moins dirigiste que la première. En effet, la proportion des répliques liées à l'ordinateur reste importante avec une petite diminution cependant pour M2 (voir tableau 1). Mais le deuxième manipulateur assouplit le poids de l'activité en s'appropriant davantage les informations fournies par l'ordinateur. C'est peut-être une caractéristique des activités qui sont répétées à un bref intervalle de temps.

d/ interventions non liées à l'ordinateur.

Nous avons dit plus haut qu'elles nous intéressaient au plus haut point car elles étaient révélatrices du succès de l'activité. Si on met de côté les répliques incompréhensibles (5,5% en M1 et 3% en M2) elles sont très légèrement supérieures aux interventions liées à l'ordinateur (48% en M1, 53% en M2) avec une augmentation sensible en M2. Cela tendrait à confirmer ce que nous avons dit plus haut sur le dégagement progressif des participants des contraintes de l'exercice. En clair, les participants n'ont pas uniquement «dialogué» avec l'ordinateur mais ils ont éprouvé le besoin de communiquer entre eux au moins aussi

souvent. Pour savoir comment s'est réalisée cette communication nous avons classé les types de répliques par ordre de fréquence :

- les plus fréquentes ont été les suggestions en M1 et M2 et les hypothèses en M1, ce qui laisse à penser que dans M1 les participants suivaient avec application le déroulement du jeu et le prenaient au sérieux. Ils étaient donc plus dépendants de l'activité elle-même que dans M2.
- en revanche, ce qui domine en M2 ce sont les commentaires (24%), bien que ceux-ci occupent également une place importante en M1 (20%). Cependant la nature de ces commentaires varie de M1 à M2. En M1 ce sont le plus souvent des commentaires sur la manipulation, soit que le manipulateur lise les touches au fur et à mesure de la frappe sur le clavier, soit qu'il fasse des remarques sur la facilité ou non des manipulations. En M2 en revanche, aucun commentaire ne porte sur la manipulation de la machine, mais 40% s'adressent à des personnes sur le mode ironique. Les autres portent sur l'exercice lui-même. On voit là encore que les étudiants à la deuxième tentative cherchent à se dégager de la machine et de l'exercice et à certains moments leurs discours a tendance à se focaliser plutôt sur les membres du groupe. Peut-être est-ce pour compenser le phénomène de lassitude engendré par la répétition de la même activité si rapprochée dans le temps.

On peut également classer avec les commentaires, les jeux de mots et les astuces qui représentent 5% en M1 et qui n'apparaissent presque pas en M2 ; la personne qui fait ces plaisanteries est cette fois à la console et elle est peut-être davantage occupée à manipuler la machine. Ces plaisanteries seraient donc une manière de réguler le discours pendant les interruptions dues au maniement de la machine, tout comme les commentaires sur la manipulation très nombreux à la première tentative, sont beaucoup plus rares à la deuxième lorsqu'on sait mieux se servir du clavier.

Les autres actes de paroles que nous avons répertoriés ne sont pas directement liés à la résolution du problème, mais ce sont des réactions discursives qui lui sont périphériques. Il en existe une grande variété dans les deux *Murder* mais elles apparaissent au maximun trois fois chacune. C'est ainsi que nous trouvons des excuses, des confirmations, des reproches, des justificatons, des demandes d'informations, des explications, des réponses, des approbations, des refus, des apostrophes. Le nombre de ces interventions est relativement important puisqu'elles représentent à elles seules 25% des répliques non liées à l'ordinateur en M1 et 36% en M2. Elles sont révélatrices d'échanges à l'intérieur du groupe et de débats à propos de choix d'un cheminement possible de jeu ou de la détermination du coupable.

La dernière catégorie d'actes de parole que nous avons inventoriée est elle aussi révélatrice d'une certaine coopération dans la discussion de la marche à suivre. Il s'agit des actes de type performatif discursif par lesquels les membres du groupe tentent d'organiser la conversation : c'est ainsi que l'on trouve des répliques qui ont pour but de donner la parole à un des participants, d'autres qui clôturent un échange, d'autres enfin de type phatique employés pour indiquer l'attention que l'on porte à son interlocuteur. Nous en avons recensé un nombre légèrement plus élevé en M2. En revanche, les actes que nous avons

appelés métalinguistiques parce qu'ils portent sur la langue elle-même et son usage, comme la correction suivie ou non de répétition, comme le fait de souffler à quelqu'un ou de finir son tour de parole, sont peu nombreux en M2 et le sont davantage en M1.

Pour conclure sur ce chapitre nous pouvons remarquer que le nombre plus élevé de commentaires en M2 et la présence moins importante de suggestion et d'hypothèses confirme une tendance du groupe à se détacher de l'activité à la deuxième exécution tout en manifestant de désir de la réaliser plus rapidement. L'ordinateur a joué ici un rôle de stimulation légèrement différent puisque les interventions bien que moins nombreuses reflètent à peu près les mêmes actes de parole. Seule la qualité et la répartition de ces actes de parole entre eux varient du premier essai au deuxième, montrant par là même qu'il n'existe pas de relation d'univocité entre un même groupe et l'utilisation d'un même document.

e/ interventions en français.

Comme le montre le tableau 1 le nombre d'interventions reste presque constant dans les deux *Murder,* avec une très légère augmentation en M2. Si on les examine avec plus attention on remarque que :

- aucune de ces interventions en français n'est liée à l'ordinateur. Ce sont surtout des commentaires, des interprétations ou des exclamations, c'est-à-dire qu'elles apparaissent lorsque l'ont veut s'exprimer de manière plus affective. Ceci peut-être dû au manque de bagage linguistique nécessaire pour exprimer des réactions émotionnelles et spontanées dans une situation donnée. Le matériel linguistique dans ce cas n'est pas disponible suffisamment rapidement, ou d'une manière assez précise et l'apprenant s'exprime spontanément dans sa langue maternelle.
- presque toutes les interventions en français dans M2 viennent d'un même locuteur ce qui peut signifier qu'il était particulièrement las de refaire la même activité. Cependant ce même apprenant émet un nombre élevé de répliques dans les deux *Murder* et parle autant que le manipulateur en M2. Pour ce participant qui s'exprime beaucoup en anglais par ailleurs il faudrait donc plutôt interpréter cet emploi du français comme un désir de détourner légèrement l'objectif de l'activité en lui redonnant un autre intérêt d'ordre récréatif par exemple.
- elles apparaissent rarement seules, mais le plus souvent groupées par deux ou trois surtout au moment des temps morts. Elles servent peut-être ainsi de régulation divertissante au moment où l'intérêt pour l'activité elle-même diminue par suite d'un empêchement purement mécanique venant de la manipulation de la machine.

Pour conclure, les interventions en français n'arrivent qu'en cas d'urgence communicative soit par désir de remotivation de l'activité, soit pour meubler la conversation pendant les interruptions dues au maniement de la machine. Elles peuvent être aussi interprétées comme des comportements de fuite devant la lassitude tout comme le sont les jeux de mots ou les commentaires ironiques sur les participants mentionnés plus haut.

f/ interventions de l'animateur.

Celui-ci a été présent un certain temps dans le premier *Murder* et totalement absent dans le deuxième. Sa présence a été relativement longue puisque étalée sur 20% des réliques de M1. Cependant, on peut considérer qu'il n'a pas monopolisé la parole puisqu'il s'est exprimé en utilisant le quart des interventions donc en laissant aux trois autres participants les 3/4 des répliques. Il faut néanmoins noter que les échanges se sont à ce moment focalisés en direction de l'animateur, ce qui paraît normal puisque son rôle est de résoudre les problèmes éventuels qui se posent dans les groupes. Mais on peut faire l'hypothèse que les échanges entre participants pourraient être réduits si l'animateur était présent tout le temps dans le groupe.

5. BILAN

Un certain nombre de conclusions découlent de ces observations :

- le type de document *Murder* est asez contraignant pour les utilisateurs. D'une part ceux-ci sont obligés de franchir plusieurs fois des étapes similaires pour obtenir certaines informations d'autre part le volume des informations à connaître est tel qu'il oblige les participants à voir recours très souvent à l'ordinateur. Ces contraintes pourraient être utilisées avantageusement sur un plan pédagogique si on voulait faire travailler plus spécifiquement certains schémas fonctionnels tels que la demande de précision, l'expression de l'ordre, de la suggestion ou de la déduction. Nous avons dit plus haut que ce programme devait alors être modifié pour plusieurs exécutions, car les variations dans les données de l'énigme sont trop faibles pour intéresser les participants lors de répétitions éventuelles.

- les actes de parole suscités par cette activité sont suffisamment nombreux et variés pour que l'exercice soit une activité de pratique de communication profitable. Néanmoins la proportion d'actes directement liés à l'activité et au dispositif est très importante. Cela vient de l'activité elle-même ou de la manière dont l'ont pratiquée les apprenants de la MIAGE. On ne peut pour l'instant répondre à cette question mais il serait intéressant de faire exécuter le programme par un groupe d'anglophones non apprenants de langue. D'une part, nous évaluerions ainsi le pouvoir d'activition de *Murder* dans d'autres conditions, d'autre part, nous pourrions comparer les types d'actes de parole apparus dans les deux cas et tenter de caractériser l'écart qui existe entre un discours d'apprenants et un discours d'anglophones engagés dans la même activité.

Nous avons trouvé relativement peu de débats entre les participants et on peut dire qu'il y a peu de négociation véritable. On a l'impression que les discours des différents participants sont parallèles et qu'ils ne se rejoignent que rarement. Mais les études sur la négociation n'étant pas encore suffisamment avancées pour nous donner des résultats significatifs, il se peut que ce type de conversation soit le reflet de ce qui se passe dans la conversation courante.

- le rôle du manipulateur est important : il devient décideur, il a tendance à parler davantage et à prendre des initiatives qui ne sont pas toujours discutées par l'ensemble du groupe. Pour modifier cette tendance on peut fixer les règles du jeu différemment par exemple en ne lui permettant ni d'intervenir dans le débat ni de manipuler la machine sans en avoir reçu l'ordre expressément.

TABLEAU 1

	M1	M2
- Durée totale : 33 mn 30 s	23 mn	10 mn 30 s
- Nombre de répliques : 372	245	127
- Nombre d'écrans : 99	58	41
- Durée moyenne d'un écran	24 s	15 s
- Nombre de répliques à la minute	10,6	12
- Nombre de répliques par écran	4,2	3
INTERVENTIONS		
- liées à l'ordinateur	46 %	44 %
- non liées à l'ordinateur	48,5 %	53 %
- incompréhensibles	5,5 %	3 %
- en français	5 %	7 %

Analyse de *Murder*

TABLEAU 2

	M1		M2	
INTERVENTIONS LIÉES A L'ORDINATEUR				
- ordres au manipulateur	11 %		14 %	
- lectures écran	28 %		11 %	
- interprétations écran	8 %		41 %	
- demandes de précisions	30 %		9 %	
- réponses	22 %		23 %	
INTERVENTIONS NON LIÉES A L'ORDINATEUR				
- suggestions	22 %		20 %	
- hypothèses	10,5 %	33,5 %		27,5 %
- déductions	1 %		7,5 %	
- commentaires	20 %		24 %	
- autres réactions discursives	25 %		36 %	
- performatif/discursif	6 %		10 %	
- métalinguistique	6 %		-	
- animateur	7 %		-	

Répartition des interventions dans *Murder*

TABLEAU 3

	Groupe A	Groupe B
- Durée totale	25 mn	13 mn 30 s
- Nombre de répliques	340	180
- Nombre d'écrans	22	10
- Durée moyenne d'un écran	1 mn 18 s	1 mn 21 s
- Nombre de répliques à la minute	13,6	13,3
- Nombre de répliques par écran	15,45	18
INTERVENTIONS		
- liées à l'ordinateur	21 %	21 %
- non liées à l'ordinateur	79 %	75 %
- incompréhensibles	0,3 %	4 %
- en français	1 %	20 %

Analyse de *Nouns*

TABLEAU 4

	Groupe A	Groupe B
INTERVENTIONS LIÉES A L'ORDINATEUR		
- ordres au manipulateur	6,5 %	19 %
- lectures écran	42 %	32 %
- interprétations écran	0 %	0 %
- demandes de précisions	1 %	0 %
- réponses	50 %	49 %
INTERVENTIONS NON LIÉES A L'ORDINATEUR		
- suggestions	6,5 %	13,5 %
- commentaires	11 %	10,5 %
- %demandes diverses (opinions, confirmations, informations)	14 %	16,5 %
- réponses	17,5 %	6,5 %
- accord avec réponses	16 %	7 %
- désaccord	5,5 %	5,5 %
- performatif/discursif	5,5 %	5,5 %
- métalinguistique	5,5 %	4 %

Répartition des interventions dans *Nouns*

Enfin l'activité peut être faite sans la présence de l'animateur et cela semble même souhaitable pour que la communication ne se concentre pas dans sa direction.

III - NOUNS

1. LE PROGRAMME

Ce programme a été écrit au C.R.A.P.E.L. en 1982. Il s'agit d'un générateur de questions qui, à partir d'un mot fourni par l'utilisateur, produit des phrases interrogatives. Elles ont été préalablement entrées dans la mémoire et elles intègrent à chaque écran le mot initialement tapé au clavier. Comme le programme précédent, il fonctionne sur un Sinclair ZX81 doté d'une extension mémoire de 16K. Le programme occupe 2600 octets mémoire y compris le fichier de questions. Le déroulement de l'activité est le suivant : une description succincte est donnée en français à l'écran suivie par des instructions en anglais sur le déroulement du programme proprement dit. On demande alors à l'utilisateur de choisir un mot et de l'entrer dans la machine. Puis apparaît à l'écran une question, contenant le mot choisi, à laquelle le groupe doit répondre. Tous les participants du groupe voient l'écran et chacun peut avoir accès au clavier à tout moment s'il le souhaite.

Le programme fournit seulement des questions et n'attend aucune réponse. Toute action sur le clavier efface la question en cours et en propose une autre contenant toujours le mot choisi. Les utilisateurs peuvent également changer le mot utilisé dans les questions s'ils jugent que celui-ci ne leur convient pas ou ne leur convient plus.

2. LE DISPOSITIF

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le programme a été choisi par deux groupes différents comme travail d'expression orale. Chacun des groupes comprenait trois personnes. Les deux groupes étaient de niveau sensiblement différent ; l'un, que nous appellerons A dans la suite, a un niveau de performance assez élevé en expression orale : capables de s'exprimer sans préparation avec un débit «normal», ils font des erreurs limitées dans le domaine morphosyntaxique mais ont quelques lacunes lexicales. L'autre groupe, B, est de niveau plus faible : le nombre des erreurs grammaticales est plus grand, les hésitations beaucoup plus nombreuses et la variété lexicale est limitée.

Chacun des groupes a travaillé séparément sur ce programme. Les instructions données par l'animateur au début de la séance étaient d'éxécuter le programme et de fournir des réponses à chacune des questions proposées. Si la réponse de l'un ou de l'autre des participants semblait plus ou moins douteuse ou bizarre à un autre, celui-ci ne devait pas hésiter à discuter la réponse ou à demander des précisions. L'animateur a demandé explicitement aux participants de ne parler qu'en anglais et d'enregistrer toute l'activité à partir du premier écran.

Les enregistrements ainsi obtenus ont été analysés avec les critères d'analyse qui ont servi pour *Murder*. Deux types de répliques y ont été distinguées : celles qui sont directement liées au programme et celles qui n'ont pas de rapport direct avec l'ordinateur et ce qu'il propose.

On pouvait au départ de l'analyse formuler quelques hypothèses : la nature de l'activité proposée était très différente de *Murder* et on s'attendait à trouver moins de répliques liées à l'ordinateur ; plus précisément on pouvait prévoir que la catégorie «interprétation de l'écran» resterait probablement vide et qu'il n'y aurait peut-être pas de lecture à voix haute des phrases affichées à l'écran. Le libre accès de chaque participant au clavier de l'ordinateur devait entraîner au moins une diminution sensible des ordres de manipulation que le dispositif de *Murder* rendait nécessaire. En outre, le niveau de performance différent des groupes devait se manifester dans la quantité et dans la qualité du discours produit. On pouvait faire l'hypothèse que la production du groupe A serait plus longue et que les échanges seraient plus diversifiés.

3. RESULTATS ET ANALYSE

a/ quelques chiffres.

Dans le groupe A l'activité a duré vingt cinq minutes, le groupe B a travaillé pendant 13 minutes et demie. Il faut remarquer que le groupe A a toujours travaillé sur le même mot tandis que B a changé de substantif. Il a travaillé sept minutes sur le premier nom et six minutes sur le second. Comme on pouvait s'y attendre la différence apparaît également dans le nombre de répliques échangées : 180 répliques ont été produites dans le groupe B, 340 par A.

Une première estimation montre que la longueur moyenne des répliques est sensiblement égale dans les deux groupes (4,5 secondes). On aurait pu s'attendre à une différence si l'on pense que le niveau d'expresion orale se traduit par une plus grande capacité à produire des phrases complexes et donc à conserver la parole plus longtemps. Il faut cependant tempérer cette approximation. En effet, cette longueur moyenne ne tient pas compte des temps de silence. Une écoute des enregistrements montre que le discours du groupe A est beaucoup plus dense, et que l'espace entre les répliques est sensiblement plus réduit.

On observe également une certaine différence dans le nombre de répliques par écran. En moyenne il est de 15,5 dans le groupe A et de 18 dans le groupe B. La répartition dans chaque groupe est cependant différente. Alors que le nombre de répliques par question se répartit de façon homogène dans le groupe B, il varie beaucoup en A. Certaines questions restent sans réponse, certaines ne sont mêmes pas lues à haute voix alors que d'autres sont le point de départ de conversations beaucoup plus longues. On peut interpréter cette différence par une dépendance plus forte du groupe B (le moins avancé) à l'égard de l'activité alors que le groupe A se sent plus libre et n'hésite pas à laisser sans réponse une question qui lui paraît d'intérêt limité. Ici semble se manifester une tendance que l'on a pu observer dans d'autres domaines d'apprentissage : le degré d'indépendance vis à vis de l'exercice proposé semble assez directement lié au niveau de performance linguistique.

b/ répliques directement liées à l'ordinateur.

Dans cette catégorie, nous avons classé, comme pour l'activité *Murder* les actes suivants : lecture de l'écran, interprétation ou description de celui-ci, demande de précision et réponse, ordre donné au manipulateur pour taper au clavier.

Les deux groupes présentent des similitudes : la même proportion de répliques directement liées à la machine se trouve en A et en B, soit 21%. On peut remarquer à la fois l'absence d'interprétation ou de description de l'écran et l'absence de demande de précisions. L'hypothèse émise plus haut se trouve donc confirmée : certains actes de parole vont apparaître ou non, en fonction du dispositif adopté pour l'utilisation de l'écran et du clavier. Puisque le programme propose des questions, la catégorie la plus directement liée à la tâche est bien évidemment celle des réponses. A chaque question posée correspondent en moyenne deux réponses dans le groupe B et un nombre presque égal dans le groupe A. Ce nombre indique que chacun des participants ne fournit pas une réponse à chaque question.

En examinant la répartition des réponses entre les participants, on s'aperçoit qu'elle est très inégale. Dans le groupe B, deux participants produisent 90% des réponses, le troisième n'intervenant que très sporadiquement. Chacun des deux participants les plus actifs intervient de manière égale (45% chacun). Dans le groupe A, l'inégalité est encore plus évidente : l'un des participants produit à lui seul 60% des réponses. Cet étudiant loquace dans ses interventions en réponse aux questions proposées par l'ordinateur est également celui qui totalise 50% des répliques sur l'ensemble de l'activité. Comme il se charge en plus de la manipulation du clavier, on voit qu'il assume dans ce groupe un rôle de leader.

Cependant, les réponses ne représentent que 10% de toutes les répliques tant dans le groupe A que dans le groupe B. Le chiffre indique clairement que le type de communication qui s'instaure est très indépendant du schéma proposé par le programme : la présence de questions sur l'écran n'impose pas une organisation de la communication dans le groupe réduite à une succession de paires adjacentes question/réponse.

Précédant les réponses dans le discours mais seconde en importance dans notre corpus viennent les lectures, qui sont ici l'oralisation des questions apparaissant à l'écran. Elles représentent environ 1/3 des répliques liées à l'ordinateur et sont en général suivies de réponses. Elles sont parfois l'œuvre de plusieurs participants qui posent simultanément les questions et dans une certaine mesure elles ne jouent pas leur rôle interactif normal : une question ici n'est pas toujours adressée à quelqu'un d'autre ; parfois celui qui pose la question et celui qui y répond sont la même personne. Tout se passe comme si l'ordinateur était considéré comme un «locuteur» muet qui initie l'interaction, dont on reprend la formulation pour l'oraliser et ainsi le faire entrer dans le discours du groupe, et à qui on répond.

Un certain nombre de cas de relecture se présentent dans le groupe A et le phénomène coïncide avec une pluralité de réponses. Inversement les ques-

tions qui ne sont pas lues à haute voix ne font pas l'objet de réponse. La lecture (c'est-à-dire l'oralisation de la question) est vécue comme nécessaire au discours pour initier l'interaction, même si l'interaction est fictive quand le questionneur s'adresse à lui-même et fournit la réponse à sa propre question. La lecture de la question est peut-être aussi utilisée comme outil de temporisation servant à se donner le temps de réfléchir avant la formulation d'une réponse.

Avec le dispositif adopté et en l'absence de manipulateur il n'était pas nécessaire de donner des ordres pour réaliser l'activité. On en trouve néanmoins un nombre restreint (5 en A et 7 en B). Cependant ce type de répliques est proportionnellement trois fois plus grand dans le groupe B que dans le groupe A. Ceci indique que, dans le fonctionnement de petits groupes, se dégage un manipulateur privilégié, par l'intermédiaire duquel le groupe actionne la machine.

Comme nous en avons fait l'hypothèse, certaines des catégories utilisées pour *Murder* sont restées vides. C'est le cas pour l'interprétation de l'écran, et la demande de précision. Ceci s'explique facilement non seulement par la disposition des participants autour de l'écran qu'ils peuvent tous voir, mais également par le peu d'information fournie à chaque écran. En outre, l'objectif même de l'activité (répondre à des questions) réduit presque à néant la possibilité de variation sur le contenu de chaque question.

c/ répliques sans lien direct avec l'ordinateur.

Cette catégorie est la plus riche puisqu'elle représente près de 80% des répliques produites dans chacun des groupes. Son importance indique l'abondance des productions qui ne sont pas guidées par le programme proposé et l'existence d'échanges très divers en dehors du schéma proposé par l'exercice.

La paire demande-réponse (différente de question de l'ordinateur-réponse)constitue la partie la plus importante de cette catégorie. Dans le groupe A les demandes d'information sont les plus nombreuses, en B la sous-catégorie demande de confirmation est la plus importante. On trouve également mais de manière plus sporadique des demandes d'aide dans la domaine linguistique et des demandes d'opinion qui sont en fait des moyens de passer la parole à un autre membre du groupe. La prépondérance de demandes de confirmation dans le groupe B semble correspondre à une difficulté de mener de front deux activités en langue étrangère : écouter les réponses des autres et préparer sa propre réponse, ce qui amène à demander confirmation de ce que l'on a compris : soit une confirmation réelle si on n'a pas compris soit une confirmation pour gagner le temps nécessaire à la préparation d'une réponse.

En ce qui concerne les réponses, deux modalités différentes distinguent assez nettement les deux groupes : les membres du groupe A produisent surtout des réponses directes, assertives tandis que le groupe B utilise surtout des suggestions. On peut expliquer cette différence par une certaine conscience de la compétence linguistique qui pousse les participants du groupe B à moduler leurs réponses non pas parce qu'ils doutent de son contenu mais parce qu'ils ne sont pas sûrs de la forme linguistique qu'ils utilisent.

Les relations entre demandes et réponses sont différentes dans les deux groupes. Deux schémas se dégagent : dans le groupe A la demande est suivie

d'une réponse puis d'autres suggestions de réponses soit par le même locuteur, soit par un locuteur différent. Dans le groupe B, la demande est suivie d'une réponse ou bien la demande ne trouve pas de réponse, ce qui amène parfois à une répétition ou une reformulation. Le niveau interactif dans ce groupe se révèle plus faible : non seulement le nombre de réponses à une demande est limité à un, mais parfois aucune réponse n'est fournie et la demande n'est pas reconnue. Le phénomène peut s'expliquer par une compréhension défectueuse ou encore par une ignorance de l'utilisation de la langue comme outil de communication. Les manifestations en langue étrangère sont considérées comme faisant partie de l'exercice et n'implique pas les participants dans un comportement social au sein du groupe. Laisser une demande sans réponse ne semble pas vécu comme une réaction de refus ou une manifestation d'impolitesse. Dans une certaine mesure, les participants n'assument pas le but de l'activité proposée qui est de créer une situation où se développe la communication dans le groupe.

Cette hypothèse est renforcée par la présence plus affirmée d'acceptations verbalisées dans le groupe A. Le souci de montrer à l'autre que l'on a compris sa réponse s'y manifeste linguistiquement (plus de 20% des répliques) alors que dans le groupe B la proportion moindre (moins de 13%) indique que ce souci est moins marqué ou que sa traduction langagière en anglais est négligée. D'autre part, le nombre de répliques exprimant le refus est égal dans les deux groupes ce qui n'est pas en contradiction avec cette analyse mais vient plutôt la renforcer. En effet, refus et acceptation n'ont pas le même statut ; le refus est une nécessité discursive pour exprimer une opinion contraire, tandis que l'acceptation est une marque optionnelle pour indiquer à l'autre que son message a été reçu.

Chacun des deux groupes produit une proportion égale de commentaires. Ils représentent 11% des interventions non directement liées à l'ordinateur. Cependant, on peut noter une fois encore dans le groupe B la présence de nombreux commentaires en français sur l'un des membres du groupes ou encore sur la manipulation du clavier. Dans le groupe A les commentaires expriment le plus souvent des opinions sur les réponses qui précèdent ou encore au sujet de la pertinence des questions proposées par le programme, ce qui reste plus dans l'esprit de l'exercice.

Nous avons recensé séparément un type particulier de commentaires : les plaisanteries diverses et les moqueries aux dépens de l'un ou de l'autre des membres du groupe. Presque absentes dans le groupe A (moins de 1%) elles représentent une proportion notable des répliques du groupe B (environ 12%). Les membres du groupe B ont tendance à adopter ce qu'on peut appeler des comportements de fuite quand la tâche leur apparaît difficile ou fatigante.

Cette interprétation est corroborée par la répartition des répétitions dans les deux groupes ; bien que cette catégorie ne soit pas à proprement parler un acte de parole (la valeur illocutoire prise par les répétitions peut être différente) nous les avons recensées ensemble. Beaucoup moins fréquentes en A (3% des répliques non liées à l'ordinateur) qu'en B (9%) elles ne remplissent pas la même fonction. Dans le groupe A elles marquent l'acceptation ou l'approbation d'une suggestion d'ordre linguistisque : suggestion de mots, proposition de traduc

tion etc. Dans le groupe B, elles indiquent souvent que le groupe n'a pas compris ou a ignoré une réplique si bien que le locuteur reprend sa phrase pour qu'elle soit reconnue ou comprise. Les moyens linguistiques à la disposition des membres du groupe B ne leur permettent pas de produire des reformulations en termes différents qui seraient peut-être plus «efficaces» comme moyens d'explication, et ils répètent leur réplique dans les mêmes termes.

Dans le même ordre d'idée on trouve les commentaires et interventions tendant à contrôler la manipulation du clavier.Ces répliques sont peu nombreuses, 3% dans le groupe A et 5% dans le groupe B. Néanmoins, leur répartition dans le déroulement de l'activité est différente. Les interventions en A sont groupées sur la fin de l'activité tandis que celles du groupe B, proportionnellement plus nombreuses, sont réparties sur tout le déroulement. La manipulation de la machine ne pose pas de problème à des étudiants d'informatique et on peut faire l'hypothèse qu'ils commentent les manipulations pour revenir à des domaines qu'ils connaissent bien : ils évitent ainsi les difficultés d'ordre imaginatif (proposition de réponse) tout en continuant à s'exprimer en anglais.

Corriger et souffler sont les deux seuls actes «métalinguistiques» présents dans les enregistrements. Leur nombre limité (environ 5%) montre que la forme du discours n'est sans doute pas une grande préoccupation des participants mais il indique la présence d'une certaine coopération dans le processus communicatif qui se déroule autour de l'exercice.

La régulation du discours se manifeste différemment dans les deux groupes. On relève dans le groupe A une quantité importante d'actes de clôture des échanges. Ils indiquent que le locuteur pense que le groupe a épuisé les réponses possibles à la question proposée. Dans le groupe B, on observe plusieurs cas où l'un des participants donne la parole à un autre de manière explicite. Les marques d'attention (fonction phatique) sont très limitées dans les deux groupes et l'on ne note qu'une seule demande explicite de parole, dans le groupe A. Il est vrai que la régulation peut se faire de manière non-verbale mais cette pauvreté relative indique une absence de connaissance des outils discursifs de la langue utilisée.

d/ interventions en français.

Nous avons comptabilisé dans une catégorie à part les répliques formulées en français. Là encore, on note une différence importante : alors que le groupe A n'en émet pratiquement pas, elles représentent 18% des productions du groupe B. Leur répartition et leur contenu sont significatifs : concentrées au début et à la fin de l'activité, elles correspondent d'abord à une phase de difficulté de manipulation où l'accumulation d'un problème de fonctionnement et des problèmes de formulation linguistique rendent la tâche trop difficile en langue étrangère. Elles apparaissent ensuite en nombre important à un moment où l'activité commence à lasser les participants : la motivation n'est plus assez forte pour maintenir les échanges en anglais et la conversation s'éloigne de l'activité proposée par la machine : elles rejoignent alors les plaisanteries et moqueries que nous avons déjà signalées plus haut.

4. BILAN.

De cette analyse se dégagent des points de similitude dans la manière dont ont fonctionné les deux groupes avec le programme. Du point de vue de son utilisation comme outil d'activation langagière, on peut estimer qu'il atteint son objectif de manière satisfaisante puisque les deux groupes ont produit une variété intéressante d'actes de parole, avec un cinquième seulement des répliques liées au fonctionnement du programme. Cependant la nature des différences relevées nous amène à moduler cette appréciation : la durée de l'activité dans le groupe A montre que le programme remplit d'autant mieux ses objectifs que les utilisateurs sont de niveau plus avancé. La différence de longueur des répliques reflète également ce trait. Une étude détaillée de la syntaxe des interventions dans les deux groupes montrerait sans doute une différence dans leur complexité linguistique. De plus, le nombre des répliques en français dans le groupe B est très important. Ces différents facteurs indiquent que la production linguistique a été activée avec efficacité dans le groupe B, mais que la communication en langue étrangère n'a été véritablement activée que dans le groupe A. Ce programme peut donc être utilisé avec des objectifs variables selon le niveau des utilisateurs : plus orienté vers la production de réponses dans le cas de groupes de niveau intermédiaire, plus délibérément tourné vers la pratique communicative de la discussion en langue étrangère avec des groupes plus avancés.

IV. CONCLUSION

Si deux expériences ne sont pas suffisantes pour formuler des généralisations valides, ces analyses ont au moins montré qu'avec ces deux logiciels l'ordinateur pouvait être un outil pour l'activation de l'expression orale en groupe. Bien qu'un même groupe (B) ait travaillé avec les deux programmes il n'est pas possible d'effectuer une comparaison terme à terme entre *Murder* et *Nouns,* car la disposition des participants par rapport à l'écran n'était pas la même dans les deux cas. Il est difficile de dissocier programme et dispositif et d'évaluer avec exactitude quel rôle a joué chacun de ces deux facteurs dans la production orale des participants.

Malgré ces réserves, quelques conclusions semblent se dégager de ces deux analyses, tant sur les logiciels eux-mêmes que sur les réseaux de communication qui se sont instaurés lors de l'exécution des programmes.

1. LES PROGRAMMES

La *quantité d'informations* contenue dans le programme semble influer sur le discours produit : plus elle est importante, plus nombreux sont les actes de parole concernant les échanges d'informations, comme la description ou la demande de précision. Les utilisateurs s'appuient sur des données présentées à l'écran et s'ils ont parfois des problèmes de compréhension, leur imagination est rarement sollicitée. A l'inverse, plus la quantité d'information est réduite,

plus les participants doivent faire appel à leur imagination. Comme ils ont peu *de matériel linguistique utilisable à l'écran, la difficulté est double : ils doivent* réfléchir rapidement et en même temps chercher dans leur mémoire davantage de matétiel linguistique. Ce type de logiciel semble donc convenir à des apprenants d'un niveau plus avancé, car si la première condition est aussi difficile à remplir que pour un groupe faible, le matériau linguistique est également retrouvé plus facilement.

Le succès de l'activité repose sur la capacité de la machine à proposer de l'inattendu. Ce besoin d'*information peu prévisible* est particulièrement évident dans la deuxième exécution de *Murder,* lorsque les participants expriment leur lassitude en voyant que le jeu est identique au premier. Le même phénomène se produit dans *Nouns* lorsqu'ils remarquent qu'à la deuxième tentative avec un mot nouveau, la première question est la même qu'avec le mot précédent. L'information prévisible semble donc être un frein à la motivation des participants et par conséquent à l'activité d'expression orale tout entière.

Comme nous l'avons dit plus haut, pour que le logiciel soit utilisable suffisamment longtemps par un groupe, il est souhaitable de prévoir le programme de manière à permettre à chaque nouvelle exécution le *renouvellement* au moins partiel de *l'information* qu'il contient. Ce programme modulable permet alors la répétition de l'activité au cours d'une même séance, ce qui est souhaitable car le discours produit est différent à la deuxième exécution.

Le renouvellement de l'information peut-être prévu à l'*intérieur du programme* qui doit alors contenir une quantité d'information suffisante pour qu'elle puisse varier à chaque exécution sans toutefois occuper trop de place en mémoire. Mais le logiciel peut-être conçu de manière à intégrer de l'information *extérieure à lui* comme *Nouns* : ici c'est l'utilisateur lui-même qui agit sur le programme en entrant dans la machine l'information choisie par lui et modifiable à tout instant. Cette partie modulable se combine alors avec les données préalablement entrées dans la machine pour créer cet effet de surprise qui relance l'activité.

2. LES RÉSEAUX DE COMMUNICATION.

A l'inverse des activités proposées par les programmes d'EAO traditionnels, le dialogue apprenant/machine est ici parfois nécessaire mais jamais obligatoire pendant la totalité de l'exécution du programme. Le réseau de communication dans *Murder* et *Nouns* est *interne au groupe* la plupart du temps.

La *forme du logiciel* influe sur le réseau de communication. Si le programme contient beaucoup d'information nécessaire au deroulement de l'activité, le dialogue avec l'ordinateur occupe une place importante dans le nombre d'interventions. Il semble d'autre part que dans ce cas, il n'existe pas de réseau parallèle de communication entre les participants pendant les manipulations de la machine lorsqu'on lui demande de l'information. Inversement, un réseau de communication s'intaure parmi les participants dès que les utilisateurs sont obligés de rentrer de l'information dans la machine, opération plus longue et aussi moins stimulante parce que décidée par eux et donc connue d'avance : ils se sentent alors obligés d'échanger des plaisanteries ou moqueries pour meubler le silence.

Le phatique occupe donc une place plus grande avec des logiciels où l'interaction directe avec l'ordinateur est importante, en particulier dans le sens apprenant/ordinateur. Il serait bon de s'assurer que les apprenants sont capables de meubler un silence en langue étrangère et dans le cas contraire de leur apprendre à le faire. Le problème se pose moins lorsqu'il y a peu de manipulations à effectuer.

La *disposition par rapport à l'écran* est également primordiale dans les formes que prennent les différents réseaux de communication. Nous en avons essayé deux, mais on peut en imaginer d'autres. Si tous voient l'écran, peu d'interventions sont liées à l'ordinateur. Cette disposition semble convenir lorsque l'information à transmettre est réduite et lorsque la manipulation est simple. L'autre dispositif paraît plus fructeux lorsque la quantité d'information contenue dans l'ordinateur est importante.

Lorsque nous avons parlé d'interventions liées à l'ordinateur cela ne signifiait pas que les répliques étaient adressées à l'ordinateur. Même lorsque les interventions liées étaient nombreuses le réseau de communication n'était pas centré sur l'ordinateur. Le fonctionnement était celui auquel on peut s'attendre dans tout groupe avec émergence d'un leader de groupe.

Cependant, lorsque l'animateur était présent, les intervenants s'adressaient à lui et le réseau de communication redevenait institutionnel. On peut donc en déduire d'une part que l'ordinateur n'est pas l'élément essentiel du réseau de communication, et d'autre part que la présence de l'animateur est peu souhaitable puisque le discours a tendance à se concentrer dans sa direction. Un des objectifs essentiels d'une telle activité n'est-il pas d'établir un réseau de communication essentiellement *interne au groupe ?*

3. APPRENTISSAGE ASSISTÉ PAR ORDINATEUR ?

Nos analyses n'avaient pas pour but d'évaluer l'apprentissage réalisé par les apprenants, mais on peut se demander si l'apparition à l'écran de formes linguistiques récurrentes, comme les passés dans *Murder* ou les phrases interrogative dans *Nouns,* sont facteurs d'apprentissage de ces formes. Cela mériterait peut-être vérification. Il est clair que certains logiciels poussent les apprenants à émettre davantage certains actes de parole que d'autres. Mais il s'agit ici, plutôt que d'enseigner les différentes manières de réaliser les actes de parole dans la langue cible, de faire fonctionner ces actes de parole en contexte. L'apprentissage est plutôt orienté vers la capacité des participants à communiquer en groupe, sans l'intermédiaire de l'enseignant, comme ils pourraient le faire si un anglophone se trouvait parmi eux. Il serait intéressant également, ainsi que nous l'avons déjà mentionné de faire exécuter ces deux programmes par des anglophones afin de mesurer la distance entre le discours produit par les apprenants et celui des anglophones.

Pour chaque participant, l'apprentissage consiste aussi, comme dans toute activité d'expression orale à retrouver facilement et rapidement l'information dans sa propre mémoire. Et même si la fluidité du discours est difficilement mesurable, on sait qu'elle est indispensable à l'intelligibilité et au succès de la communication.

Ce type d'utilisation de l'ordinateur nous semble porteuse de potentialités d'apprentissage importantes dans le domaine de l'expression orale communicative, bien que l'ordinateur lui-même ne possède aucune interface destinée à un traitement des sons.

ANNEXE

Nouns : Extrait du corpus d'analyse.
Les trois participants ont, au début de l'activité, choisi le mot «cucumber».

WHAT WOULD HAPPEN IF YOU GAVE CHAMPAGNE
TO A CUCUMBER ?

A. What would happen if you gave champagne to a cucumber ?
B. (...)
A. Ah. He will die.
B. Ah. It will be better to eat I suppose
C. I think that if you cut a cucumber and if you put champagne on it it will be nice to eat.
B. A cucumber is made of water and it er... if er... if it is made by champagne, it would be better I suppose. Don't you think so ?
A. (...) It will increase the price of the cucumber.
B. Of course, yes.
C. It will be an experience to try.
B. There is a lot of... there are a lot of... no there is a lot of questions for us or to sit or... when you... you answered the first questions like then they were the same questions ?
A. I don't know. No we can try
(presse bouton).

WHAT KIND OF BOOKS WOULD A CUCUMBER READ ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOURGAIN D., (1983) «Enseignant et Ordinateurs. Quelle révolution ?», *Etudes de linguistique Appliquée,* N° 50, Avril-Juin 1983, Paris.

HIGGINS J., (1982 a) «A typology of interaction with computers for learning purposes». *CBL Update March 1982,* London, The British Council.

HIGGINS J., (1982 b) «Computer Assisted Language Learning : The Nature of Interaction». *CBL Update May 1982,* London, The British Council.

MARTY F., (1983) «Les enseignants de langue face à l'E.A.O.», *Journal de la Formation Continue et de l'E.A.O.,* N° 169, Décembre 1983, Paris.

MOULDEN H., (1980) «Extending SDL in an engineering College : experiment year two». *Mélanges Pédagogiques 1980,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1983

OÙ SUIS-JE ?

De la relation apprenant/environnement

Hélène CABUT
Richard DUDA
Chantal PARPETTE
Charles TROMPETTE

ABSTRACT

This paper describes a number of experiments and activities carried out during intensive courses of French as a Second Language. Their two-fold purpose was, firstly, to enhance the students' cultural awareness, especially with regard to their new urban environment, and, secondly, to provide data on specific cultural features of learner/environment interaction.

BEST COPY AVAILABLE

Les activités décrites dans cet article s'inscrivent dans une recherche portant sur les spécificités culturelles des étudiants et stagiaires étrangers en France. Ces activités tentent d'apporter des éléments de réponses aux trois questions suivantes :

- «Que voient (entendent, sentent) les étudiants étrangers dans leur environnement français ?»
- «Comment l'interprètent-ils ?»
- «Comment se comportent-ils en fonction des réponses aux deux questions précédentes ?»

Les spécificités culturelles constituent un domaine crucial de la formation en langue, a fortiori dans le cas de la formation en langue seconde où l'apprenant se trouve confronté à l'environnement dont il doit maîtriser la dimension linguistique et communicative. On peut en effet faire l'hypothèse que la nature de ces spécificités peut influer sur la relation que l'apprenant entretient avec son environnement, et donc, vraisemblablement, sur son apprentissage linguistique et communicatif.

Les activités décrites ici constituent un ensemble diversifié d'approches de cette problématique. Toutes ont été organisées conjointement au cours de l'été 1983 ; d'une part dans le Centre d'Accueil et de Formation Linguistique (CAFOL) de l'Institut National Polytechnique de Lorraine situé dans les locaux de l'Ecole des Mines de Nancy, et d'autre part à l'Ecole Nationale des Travaux Publics de l'Etat à Lyon. Les stagiaires concernés étaient tous ingénieurs (Géologie, Mines, Travaux Publics) de nationalités diverses : mexicaine, bolivienne, péruvienne, brésilienne, thaïlandaise, indonésienne, syrienne, etc... Ils étaient accueillis dans le cadre de stages de formation en français, préparatoires à leur insertion dans des stages de formation technique et scientifique ou des cursus normaux d'Ecoles d'Ingénieurs.

Les activités plaçaient les stagiaires tantôt en position *d'acteurs,* tantôt en position *d'observateurs* vis à vis de leur environnement urbain. Les résultats escomptés étaient de deux ordres. Le premier concernait les stagiaires directement : ces activités doivent, dans notre esprit :

1) donner l'occasion aux stagiaires d'utiliser une partie de leur acquis linguistique et communicatif dans des situations de communication authentique ;
2) leur permettre de prendre conscience de certains schémas de comportements et de choix opérés ;
3) leur permettre, enfin, d'élargir leur connaissance du milieu urbain dans lequel ils vivent.

Le deuxième type de résultats relève de la recherche entreprise. Ces activités doivent nous fournir un certain nombre d'informations concernant les schémas de comportement des stagiaires, ainsi que les interprétations, liées à la perception culturelle, qu'ils peuvent faire de leur environnement. Ces informations doivent déboucher sur une meilleure compréhension de la relation environnement/apprenant en langue seconde. Les conséquences que l'on pourra tirer de cette connaissance devront s'inscrire dans le cadre d'une socio-pédagogie spécifique à la situation des étudiants étrangers en France.

La première activité, «Représentations», se veut un essai de recensement d'attitudes, de pré-conceptions et de jugements de valeur, autant d'éléments qui sous-tendent, en dernière analyse, la relation apprenant/environnement, tant au point de vue de la perception que des rapports interpersonnels.

Les deux suivantes, «Vidéo» et «Observation de quartier», relèvent de *l'observation* bien que les stagiaires aient pu devenir acteurs à l'occasion de celle qui s'intitule précisément «Observations de quartiers». Les deux dernières, «Cartes mentales» et «Recherches de lieux», relèvent à des degrés divers de *l'action*.

REPRESENTATIONS

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère tend à accorder une place toujours plus importante à la culture. L'objectif recherché est de faire percevoir les différences culturelles, car même averti, l'étranger éprouve souvent des difficultés à se situer par rapport aux manières d'être et de penser de ses nouveaux hôtes.

Dans le cadre d'exercices de compréhension et d'expression orale un questionnaire (cf. annexe, ce questionnaire est une version abrégée de celui qui a été analysé dans CEMBALO M., REGENT O., 1981) a été distribué à une centaine d'étudiants. Dans un premier temps, les étudiants devaient y répondre personnellement, puis se regrouper par nationalités pour en discuter, se concerter et formuler une réponse commune. Enfin, un dialogue s'instaurait en petits groupes avec des représentants de chacune des nationalités présentes. De cette manière, les apprenants avaient la possibilité de se rendre compte de la relativité de leurs valeurs personnelles ou culturelles et de leurs jugements sur la France, les Français et l'apprentissage d'une langue.

Nous avons analysé les réponses obtenues mais nous nous garderons bien de tirer des conclusions à partir d'un aussi petit nombre. Mais l'analyse ici présentée devrait nous permettre d'aller plus loin, de nous interroger sur le pourquoi, d'essayer de mieux connaître et de mieux nous connaître. Ne sommes-nous pas des miroirs qui réfléchissent et se réfléchissent chacun renvoyant à l'autre sa propre image ou des kaléidoscopes façonnant la réalité par le jeu de nos regards qui se reflètent ?

Que l'on prenne donc les phrases qui suivent avec autant, sinon plus de précaution, que leur auteur.

Avant de comparer des groupes il faut préciser que quelle que soit la nationalité il est des optimistes pour qui «Tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil» et d'autres pour qui «l'enfer c'est la France».

Quelles informations a-t-on tirées des réponses au questionnaire ?

L'image de la France pays de la liberté, de l'égalité, de la justice, de la culture et de la science est partagée par une grande majorité d'étrangers (nous n'indiquerons pas de chiffres, les jugeant trop péremptoires). Par contre, les avis

sont divisés et deviennent négatifs si l'on aborde la question des relations humaines.

Pour les ressortissants des Etats-Unis et des pays européens, la France est moins le pays de la liberté que pour les autres. Tout le monde est unanime pour affirmer que le principe de l'égalité de tous devant la loi est respecté.

Seuls les Anglais et les Américains (Etats-Unis) ne reconnaissent pas que le niveau de vie moyen des Français est élevé. Cette opinion est partagée par des individus d'autres nationalités.

Pays moderne, la France l'est pour la plupart. Il est à remarquer cependant qu'à l'intérieur d'un même groupe ethnique on trouve des positions diamétralement opposées.

Ne connaissant pas le «haut niveau» scientifique des universités françaises beaucoup s'abstiennent de répondre.

Le prestige de la culture française est reconnu par les habitants des pays voisins de la France ou ayant de forts contacts (commerciaux et autres) avec celle-ci alors qu'il n'est guère reconnu dans les contrées lointaines.

Il apparaît (ce n'est pas une découverte) que les contacts entre Français et Etrangers ne sont pas faciles. Une forte majorité affirme que les Français sont racistes, d'autres s'abstiennent de répondre à cette question.

Les gens venus de certains pays très éloignés ou très proches de la France pensent que la France n'est pas un pays accueillant. Les Anglais portent les jugements les plus sévères et à l'unanimité estiment que les Français n'aiment pas les étrangers. Les Latino-américains, dans l'ensemble, pensent que «français» n'est pas synonyme d'ami et ne se conjugue pas avec «bien aimer les étrangers». Cependant les boursiers du gouvernement français (qui ont bénéficié d'un stage particulier) ne partagent pas l'avis de leurs compatriotes sur ce point.

La plupart des étrangers feraient confiance aux Français qu'ils jugent conservateurs et conformistes. Quant à la discipline, au goût pour le divertissement et au caractère pressé des Français les avis sont très partagés.

Ce ne sont ni les publications scientifiques de haut niveau français, ni les exportations de technologie française, ni le grand usage du français dans le monde qui ont motivé les étudiants à venir en France. Seuls les boursiers (du gouvernement français) reconnaissent l'importance de connaître la «langue de Vaugelas» pour ces raisons. De même les Américains et les Européens estiment que le français est beaucoup parlé dans le monde. Tout comme ces trois dernières catégories qui, elles, l'affirment avec plus de force, les autres admettent que le français jouit d'un certain prestige dans les milieux d'affaires et les milieux diplomatiques.

Facile ou difficile, les opinions se partagent et s'opposent. De même qu'ils portent des jugements sévères sur la France et les Français, les Anglais trouvent l'apprentissage de la langue difficile. La lecture est jugée difficile pour ceux dont l'écriture diffère fortement (Iraniens - Arabes - Chinois - Japonais). Alors

que les opinions des Latino-Américains divergent, les Espagnols et les Italiens reconnaissent la facilité d'apprendre une autre langue romane.

Si l'unanimité se fait très facilement sur les principes méthodologiques énoncés de 35 à 42, beaucoup ne renoncent pas à utiliser leur langue maternelle en France et continuent à fréquenter leurs compatriotes.

Langue littéraire, le français le reste ; langue logique, beaucoup en doutent et si tous sont prêts à accepter un français «pas toujours correct», la plupart continuent à penser que l'écrit est plus important que l'oral.

Ce questionnaire, comme le bref commentaire qui vient d'en être fait, ne sont que des éléments dans le dialogue entre personnes de cultures différentes. Ils ont servi, servent et serviront à élaborer un autre questionnaire et à approfondir les échanges.

QUESTIONNAIRE

0 Je ne suis pas du tout d'accord
1 Je ne suis pas d'accord
2 Je désapprouve légèrement
3 Sans opinion ou indifférent
4 Je suis plus ou moins d'accord
5 Je suis assez d'accord
6 Je suis entièrement d'accord

01 -La France est un beau pays	0 1 2 3 4 5 6
02 - Il y a beaucoup de choses à voir en France	0 1 2 3 4 5 6
03 - La France c'est le pays de la liberté	0 1 2 3 4 5 6
04 - La France est un pays important dans le monde	0 1 2 3 4 5 6
05 - En France, le principe de l'égalité de tous devant la loi est respecté	0 1 2 3 4 5 6
06 - En France, le niveau de vie moyen est élevé	0 1 2 3 4 5 6
07 - La France est un pays moderne	0 1 2 3 4 5 6
08 - Les universités françaises ont un haut niveau scientifique	0 1 2 3 4 5 6
09 - La culture française est une des plus prestigieuses	0 1 2 3 4 5 6
10 - La France est un pays accueillant pour les étrangers	0 1 2 3 4 5 6
11 - En France, la vie est agréable	0 1 2 3 4 5 6
12 - J'admire la France	0 1 2 3 4 5 6
13 - Je pense que je me plairai en France	0 1 2 3 4 5 6
14 - En général, les français sont beaux	0 1 2 3 4 5 6
15 - Il est facile de se faire des amis en France	0 1 2 3 4 5 6
16 - Les Français sont bien élevés	0 1 2 3 4 5 6
17 - Les Français aiment bien les étrangers	0 1 2 3 4 5 6
18 - Les Français sont des gens travailleurs	0 1 2 3 4 5 6
19 - En général, les Français ne sont pas chauvins	0 1 2 3 4 5 6

20 - Je ferais facilement confiance à un Français 0 1 2 3 4 5 6
21 - Les Français sont propres 0 1 2 3 4 5 6
22 - Il est facile de lier connaissance avec des gens de l'autre sexe 0 1 2 3 4 5 6
23 - Les Français sont des gens calmes 0 1 2 3 4 5 6
24 - Dans l'ensemble les Français sont sympathiques 0 1 2 3 4 5 6
25 - Les Français ne sont pas racistes 0 1 2 3 4 5 6
26 - Parmi toutes les langues étrangères du monde, le français est une de celles qu'il faut apprendre en priorité 0 1 2 3 4 5 6
27 - Le français est une belle langue 0 1 2 3 4 5 6
28 - C'est l'importance de la culture française qui fait que le français est important 0 1 2 3 4 5 6
29 - Comme il y a beaucoup de publications de haut niveau en français, il est nécessaire de connaître le français 0 1 2 3 4 5 6
30 - La France exporte beaucoup ses industries et sa technologie. C'est pour cela qu'il est utile de connaître le français. 0 1 2 3 4 5 6
31 - Comme le français est beaucoup parlé dans le monde, quand on le connaît on peut voyager partout. 0 1 2 3 4 5 6
32 - Apprendre le français n'est pas difficile 0 1 2 3 4 5 6
33 - On peut arriver assez vite à comprendre le français 0 1 2 3 4 5 6
34 - Lire le français est relativement facile 0 1 2 3 4 5 6
35 - Je pense que puisque je suis en France, je ferai des progrès rapides 0 1 2 3 4 5 6
36 - Il est important d'apprendre le français que les Français utilisent, même s'il n'est pas toujours correct 0 1 2 3 4 5 6
37 - On apprend plus facilement le français si on est en France 0 1 2 3 4 5 6
38 - On progresse plus vite quand on peut mettre en pratique dans la rue ce que l'on a appris dans la salle de classe. 0 1 2 3 4 5 6
39 - Les médias français (radio, TV, presse...) aident beaucoup à progresser dans l'apprentissage de la langue 0 1 2 3 4 5 6
40 - Je compte profiter de mon séjour en France pour utiliser le plus souvent possible le français 0 1 2 3 4 5 6
41 - Maintenant que je suis en France, je compte éviter le plus possible d'utiliser ma langue maternelle 0 1 2 3 4 5 6
42 - Je pense lire des journaux, des romans et des revues français 0 1 2 3 4 5 6
43 - Pour lier connaissance avec des Français, c'est moi qui devrai faire les premiers pas le plus souvent 0 1 2 3 4 5 6
44 - Comme je veux rencontrer le plus de Français possible, j'éviterai de rester avec mes compatriotes pour les activités extra-scolaires 0 1 2 3 4 5 6
45 - Les Français sont des gens assez conservateurs 0 1 2 3 4 5 6
46 - Les Français aiment bien s'amuser 0 1 2 3 4 5 6
47 - Les Français sont plutôt conformistes 0 1 2 3 4 5 6
48 - En France, les gens sont toujours pressés 0 1 2 3 4 5 6
49 - Les Français ne sont pas disciplinés 0 1 2 3 4 5 6
50 - Les Français aiment bien discuter 0 1 2 3 4 5 6
51 - Les Français vivent beaucoup dans la rue 0 1 2 3 4 5 6
52 - Apprendre le français c'est bien, mais c'est l'anglais qui est la langue la plus utile de nos jours 0 1 2 3 4 5 6
53 - Le français jouit d'un certain prestige dans les milieux d'affaires et les milieux diplomatiques 0 1 2 3 4 5 6
54 - Le français est une langue plutôt littéraire 0 1 2 3 4 5 6
55 - La grammaire française est compliquée 0 1 2 3 4 5 6
56 - Le français est une langue logique 0 1 2 3 4 5 6
57 - C'est le prononciation du français qui pose le plus de problèmes 0 1 2 3 4 5 6
58 - Il est plus important de connaître le français parlé que le français écrit. 0 1 2 3 4 5 6

VIDEO

L'utilisation de plus en plus fréquente de documents authentiques (films, émissions de télévision, documents de presse) dans la formation des stagiaires étrangers en France justifie que l'on s'interroge sur la nature de ce qui est perçu par l'apprenant/observateur. On sait déjà l'intérêt d'une rapide initiation à ce que l'on pourrait appeler la «symbolique urbaine» (panneaux, couleurs, bruits). De même on sait que la gestualité donne lieu à des interprétations différentes suivant l'origine de l'observateur (voir RILEY, P., 1979). D'une manière plus générale, on fera l'hypothèse que la perception visuelle, sonore, voire olfactive, est variable suivant l'origine culturelle des observateurs.

Nous rendons compte ici d'une expérience menée à partir d'extraits d'émissions de télévision qui ont été projetés à des Français et des étudiants étrangers participant à des stages de formation en France.

1. Public

Soixante-neuf participants dont quatorze Français. Les cinquante cinq participants étrangers étaient répartis de la manière indiquée dans le tableau ci-dessous. Le tableau distingue les participants fraîchement arrivés, et ceux présents en France depuis un certain temps au moment de l'expérience. On signale également si les primo-arrivants étaient débutants (D) ou non (ND) au moment de l'expérience.

Nationalité	Durée du séjour	Nationalité
2 Britanniques	10 ans	10 Mexicains ND
8 Indonésiens	5 mois ou plus	10 Chinois ND
1 Egyptien	1 an	7 Indonésiens D
4 Mexicains	9 mois	4 Péruviens D
1 Vénézuélien	4 mois	2 Boliviens D
		4 Equatoriens D
		2 Brésiliens D

2. Procédure

Quinze extraits très brefs de films et de programmes de télévision ont été projetés aux participants sans la bande son correspondante (voir en annexe les sources de ces extraits). La neutralisation de la dimension sonore et linguistique doit permettre, dans notre esprit, de simplifier la comparaison éventuelle entre débutants et non-débutants. Chaque extrait était projeté une seule fois aux participants. Tout le temps nécessaire leur était laissé ensuite pour rendre compte de ce qu'ils avaient «vu» individuellement et par écrit, dans leur langue maternelle s'ils le désiraient. Dans cette première étape il a été décidé de faire établir

des descriptifs individuels, ceci pour deux raisons : d'une part demander un descriptif collectif semblait présenter le danger qu'un consensus puisse être imposé par les «leaders» des groupes ; d'autre part, et plus fondamentalement, nous nous intéressons à la perception individuelle, et à terme, aux variations possibles à l'intérieur d'un groupe culturel donné, compte tenu de l'âge, du sexe, des connaissances linguistiques et de la formation initiale. En particulier il nous semble important de déceler s'il peut y avoir des variations importantes à l'intérieur du groupe français. Nous verrons plus loin des raisons qui peuvent militer malgré tout en faveur des descriptifs collectifs.

Les extraits ont été choisis en fonction de la représentativité d'éléments qui y apparaissent par rapport à l'environnement français (objets, comportements, lieux, activités, etc...). Cette représentativité repose sur les préconceptions et les auto-stéréotypes du responsable du montage, mais le dépouillement a confirmé certaines hypothèses plus ou moins explicites que les organisateurs de l'expérience avaient envisagées. D'ailleurs, il est concevable de mener la même expérience avec des extraits parfaitement aléatoires. Nous pensons que des renseignements similaires à ceux que nous avons recueillis pourraient être obtenus ainsi.

3. Dépouillement

Après traduction des descriptifs en langue étrangère, une analyse longitudinale de chaque extrait a été faite. Celle-ci a consisté à relever les actions, objets, lieux, rôles et statuts signalés, ainsi que les modalisations utilisées. A titre illustratif ont été reproduits ci-dessous quelques descriptifs proposés pour un extrait tiré du film «Le Mouton Noir».

Descriptifs français :

1. Sujet féminin
Exhibitionniste. Montre quelque chose à une pervenche et après lui donne un papier et s'en va.

2. Sujet féminin
La scène se déroule dans une rue. Un homme se promène avec une pêtite fille. L'homme a des moustaches, il porte un imperméable et un chapeau. Il s'arrête devant une contractuelle et lui montre quelque chose caché sous son imper.

3. Sujet ınasculin
Un individu louche en chapeau s'arrête près d'une hôtesse de bleu vêtue et lui donne un ONI (objet non identifié) qu'il sort de son imper ample. Scène de rue.

Etc...

Descriptifs non-francophones :

1. Mexicain, masculin, N.D.
Un type un peu toqué offre un objet à une dame qui sort de chez elle.

2. Indonésien, masculin, D.
Il y a de la contrebande ici aussi.

3. Chinois, masculin, N.D.
Vendeur de drogue. Un homme est en train de vendre l'opium (peut-être) en secret.

4. Chinois, masculin, N.D.
Près d'un wagon de train, un homme qui porte un chapeau s'approche d'une jeune fille habillée de façon très «formelle». Il lui donne «doucement» quelque chose.

5. Chinois, masculin, N.D.
Peut-être dans un avion. De mauvaises choses.

6. Indonésien, masculin, N.D.
C'est bizarre.

7. Indonésien, masculin, N.D.
Une dame qui est en train d'écrire une contravention. Un clochard qui passe des drogues à vender (sic) à la dame qui est étonnée par cet acte.

8. Brésilien, masculin, D.
Un vieux monsieur très original, s'arrête et donne une bouteille (whisky) à une demoiselle.

A partir de l'ensemble des descriptifs, ont donc été relevées les interprétations suivantes pour l'extrait en question :

Objets : réveil, petite bouteille, sac, drogue, document secret, chapeau, manteau, contravention.

Lieux : rue, avion, aéroport, gare.

Rôles : contractuelle, hôtesse, employée des douanes, dame devant chez elle. vendeur de drogue, exhibitionniste, voyageur, voleur.

Statuts : clochard, vieux monsieur, original, père et fille, couple.

Sexe : jeune fille, garçon.

4. Résultats

Dans cette première étape de la recherche dont nous rendons compte ici, nous n'envisageons que l'opposition la plus élémentaire :

Français / Etrangers

Dans les étapes ultérieures nous considérerons des oppositions correspondant aux différences :

- d'origine culturelle parmi les étrangers,
- de durée du séjour en France,
- de niveau linguistique.

Comment avons-nous envisagé cette opposition ? Compte-tenu des dépouillements effectués, nous avons retenu quatre grandes catégories descriptives :

Erreur - Omission - Addition - Evaluation

Ces catégories, en particulier les trois premières, envisagent les descriptifs d'un point de vue «gallo-centrique». Par «Erreur» on entendra un écart d'interprétation par rapport aux descriptions fournies par le groupe témoin français ; par «Omission», le fait de passer sous silence certains éléments signalés par les Français ; par «Addition», le fait de signaler certains éléments attestés dans l'extrait mais que les Français dans leur majorité, n'ont pas signalés.

a) Erreurs : Cinq types d'erreurs ont été relevées :

- nature du lieu montré : marché ou aéroport au lieu d'une gare.

- rôle d'un personnage : employée des douanes au lieu de contractuelle - juge au lieu d'un acteur habillé en style Louis XV.

- sexe d'un personnage : garçon au lieu de fille - mère au lieu d'un acteur (voir ci-dessus) - un jeune couple au lieu d'une mère et de sa fille.

- type de relation interpersonnelle : erreur sur personne au lieu d'insultes,

- nature d'un évènement : handball au lieu de rugby - mariage ou fête au lieu d'une représentation théâtrale.

b) Omissions

- un «emblême» (bras d'honneur)

- des objets «pertinents», au vu des descriptifs français : chapeau, imperméable, un chauve, une vue en plongée, une blonde, une automobile «américaine».

- la dénomination de certains objets : Volkswagen ou vieille auto au lieu de 4 CV - Camping gaz.

- une action non signalée : jeune femme qui se touche les cheveux.

c) Addition

Une relation mère/fille signalée par une grande majorité d'Indonésiens dans un des extraits.

d) Evaluation

Des stagiaires proposent des évaluations spontanées sur le civisme des français, le racisme, la brutalité (rugby), le niveau social apparent d'un restaurant.

La question se pose bien évidemment de la validité des descriptifs : dans quelle mesure ce qui est perçu est-il toujours signalé ? Dans le cas des omissions s'agit-il de la part des observateurs étrangers d'une suppression délibérée d'objets considérés comme non pertinents, ou plutôt, et nous pencherons pour cette interprétation, d'une non-perception ? Parallèlement, chez les Français, le fait de ne pas signaler tel ou tel objet, relation ou action, relève-t-il de décisions concernant la non-pertinence ou la redondance de l'information susceptible d'être fournie dans les descriptifs ?

Ces interrogations suggèrent que malgré les raisons signalées plus haut des descriptifs collectifs représentant un certain consensus assorti de variations individuelles pourraient se révéler utiles.

Quoiqu'il en soit, le dépouillement tel qu'il a été effectué a permis de relever un certain nombre de tendances interprétatives qui, bien sûr, n'ont qu'une valeur indicative, en raison du nombre peu élevé de participants. Cependant, la diversité même des participants autorise à penser que ces tendances pourront être confirmées sur des populations plus importantes. Il reste par ailleurs à affiner les observations du point de vue intra et inter culturel.

Sources des extraits utilisés.

Paris St Lazare : feuilleton télévisé, réalisé par Marco Pico, cinquième épisode, diffusé le 21 mai 1982

Le Mouton Noir : film de Jean-Pierre Mosccardo (1979)

Violette et François : film de Jacques Ruffio (1976)

Notre bien chère Milly : téléfilm. Réalisation Alain Bondet, FR3 Lyon (1980)

OBSERVATION DE QUARTIERS

Au cours des stages précédents, nous avions pu constater que la ville dans laquelle résident les stagiaires étrangers pour leur formation linguistique reste pour eux très mal connue, qu'il s'agisse de l'agglomération lyonnaise ou de l'agglomération nancéienne, pourtant moins vaste. Il semble que peu d'entre eux osent s'aventurer en dehors du centre ville ou des quartiers à proximité immédiate de leur école ou de leur résidence. Nous avons donc tenté de provoquer une «immersion» dans des quartiers qu'ils connaissaient peu ou même pas du tout, et de recueillir leurs impressions.

L'objectif de cette expérience était double : il s'agissait d'abord d'étendre la connaissance qu'ont les stagiaires de leur nouvel environnement, dans l'espoir de favoriser leur maîtrise de cet environnement (et éventuellement leur intégration au milieu urbain et leur acquisition du français) ; mais nous voulions également essayer de mettre à jour les spécificités du «regard» que des étrangers peuvent porter sur le milieu urbain français. Un approfondissement de notre connaissance de ce regard ne peut en effet que nous être profitable et nous laisse envisager des actions tendant à favoriser chez les stagiaires une prise de conscience de certains phénomènes, sans pour autant nécessairement tenter de modifier leur regard ou leur comportement.

Notre sélection des quartiers à explorer reposait sur deux critères essentiels : dans la mesure du possible, nous avons délibérément écarté les endroits susceptibles d'être déjà bien connus des stagiaires, et notre intérêt s'est porté sur des quartiers relativement caractéristiques pour des observateurs français : quartiers commerçants, résidentiels, touristiques, ou encore à forte population immigrée. Nous avons donc réparti les stagiaires en groupes de deux ou trois personnes (de même nationalité dans la mesure du possible), et nous leur avons indiqué des noms de rues délimitant le quartier où ils devaient se rendre, leur tâche étant simplement «d'observer», en général sans contraintes d'aucune sorte, sauf éventuellement une prise de notes. Nous avons seulement insisté pour qu'ils s'y rendent à des heures où l'activité du quartier était plus susceptible de changer, pendant le temps de midi par exemple, ou entre 17 et 19 h. Quelques jours plus tard, nous avons procédé à des entretiens, afin de recueillir les impressions des stagiaires. Il est évident que, selon la spécificité des endroits observés, ces impressions varient considérablement (peut-être aurait-il fallu choisir un seul quartier «test» et demander à tous les groupes de s'y rendre, mais

nous avons opté pour la plus grande diversité possible, afin d'élargir le champ des investigations).

Nous avons mené les entretiens de façon généralement non directive, mais en utilisant quand le besoin s'en faisait sentir un questionnaire sur cinq rubriques (2) ce qui nous a permis de noter une constante dans les réactions des stagiaires : lorsque nous leur demandions simplement de «raconter», tous se sont attachés à présenter une description précise, parfois même pointilleuse, de certains bâtiments, ou même d'un seul édifice qui les avait frappés, en général parce qu'il offrait un caractère pittoresque, comme cette maison style Art Nouveau dans un quartier «bourgeois» de Nancy. On constate donc que leur intérêt s'est porté beaucoup plus sur l'architecture caractéristique du quartier que sur son activité ou sa population. D'une manière générale, ce sont les vieux bâtiments (que les stagiaires n'hésitent pas à qualifier de «très anciens» même s'ils ont été construits vers la fin du XIX^{e} siècle) qui ont le plus attiré l'attention des observateurs, bien que ceux-là aient parfois du mal à discerner le style ou même l'utilisation de ces bâtiments. Il est interessant de noter que c'est toujours l'architecture qui a suscité le plus de commentaires subjectifs (telle construction est qualifiée de «très jolie» telle autre «d'horrible»), alors que les gens rencontrés sont décrits de manière beaucoup plus neutre en général.

Les couleurs des bâtiments servent généralement à préciser l'impression d'ensemble donnée par le quartier : si les adjectifs de «gris», «brun», «noir», contribuant tous à donner une impression de «tristesse, sont souvent mentionnés, les taches de couleurs vives, comme cette fenêtre peinte en rose au milieu d'une façade ancienne, semblent paradoxalement choquer l'oeil des stagiaires, comme si elles rompaient l'unité d'un ensemble. Mais il faut noter à ce propos que cette notion d'ensemble, de «quartier», n'est que très rarement introduite de façon spontanée par les stagiaires, qui se contentent généralement de parler de rues ou de places, sans tenter de faire une synthèse entre ces différents éléments. Ce qui pour un observateur français serait sans doute immédiatement qualifié de quartier résidentiel ou commerçant, ne l'est par les stagiaires que lorsqu'ils répondent à une de nos questions, et d'ailleurs souvent avec hésitation, peut-être parce que la différenciation entre ces vocations des quartiers n'est pas aussi marquée dans les villes françaises qu'elle peut l'être dans d'autres pays.

De même, l'observation des magasins, qui a pourtant vivement intéressé tous les groupes, a rarement conduit à une visions plus générale du quartier, sauf dans le cas des quartiers à forte population immigrée, où les restaurants et magasins, arabes pour la plupart, sont souvent qualifiés «d'exotiques» et servent à définir l'endroit de façon plus synthétique. Dans les autres cas, c'est généralement un ou deux magasins qui ont retenu l'attention, soit par leur caractère typiquement français (le magasin du Loto, par exemple, qui a incité l'un d'entre eux à entrer pour demander de plus amples renseignements), soit parce que les objets exposés intéressaient particulièrement un stagiaire. Signalons à ce propos que c'est souvent la découverte d'un magasin vendant des produits recherchés par les stagiaires qui a donné à ces derniers l'envie de retourner dans le quartier, une fois la tâche d'observation réalisée.

D'une manière générale, l'observation des gens n'a pas donné lieu à une catégorisation très nette, sauf une fois encore pour les quartiers à forte popula-

tion immigrée (un groupe établira d'ailleurs une relation entre les constructions vétustes d'un quartier et le fait que les étrangers y vivent («n'ont pas d'argent pour réparer leurs maisons»). Dans la plupart des autres cas, il est rare que les stagiaires puissent définir de façon précise si les gens rencontrés vivent dans le quartier ou s'ils y sont pour y faire des courses ou y travailler, exception faite bien sûr des quartiers à vocation plus touristique ; de même la notion de classe sociale est rarement évoquée de façon spontanée par les stagiaires, car chaque quartier semble présenter plusieurs visages, comme le Vieux Nancy où les maisons habitées par une population pauvre voisinent avec des magasins d'antiquités et les restaurants pour touristes. Ainsi, plusieurs groupe définiront comme «quartiers résidentiels pour classe moyenne» des quartiers qui seraient sans nul doute qualifiés par des observateurs français de «commerçants» ou de «bourgeois».

La plupart des groupes se retrouvent pour noter l'absence quasi générale d'enfants et de jeunes, ainsi que la tranquillité (jugée très souvent de façon négative comme un manque d'animation et de vie, même dans un quartier commerçant) des endroits excentrés. Les personnes âgées, observatrices elles-aussi de la vie du quartier, ont beaucoup retenu l'attention des stagiaires qui les ont remarquées, «assises derrière les fenêtres», ou qui leur ont parlé à plusieurs reprises, souvent sous le prétexte d'une demande de renseignements sur l'histoire de la ville ou du quartier. Les anecdotes abondent à ce sujet, et il semble bien que ces conversations aient été pratiquement les seules occasions réelles de rencontres avec des Français lors de cette activité, même si l'ensemble des groupes a apprécié l'amabilité avec laquelle la plupart des passants interrogés, jeunes ou vieux, ont répondu à leurs questions.

Même si cet objectif n'était pas le seul de cette expérience, on peut cependant regretter qu'il soit si difficile pour les stagiaires d'entrer en contact avec les Français ; mais ne serait-ce pas trop demander que d'espérer que nos étudiants puissent avoir des échanges autres que superficiels avec des personnes rencontrées dans la rue ? D'autre part, on peut considérer que notre objectif prioritaire a court terme, celui de la formation , a été atteint dans la mesure où plusieurs stagiaires ont effectivement découvert de nouveaux quartiers et manifesté le désir d'y retourner, et où d'autres, qui connaissaient déjà les quartiers où ils devaient se rendre, se sont malgré tout pris au jeu et ont réellement fait des efforts pour regarder d'un œil plus attentif ce qu'ils pensaient déjà bien connaître.

Peut-être serait-il bon, pour «aiguiser» encore plus ce regard, de demander aux stagiaires de se rendre dans deux ou trois quartiers différents (ou du moins que des Français considéreraient comme différents) et d'établir des comparaisons entre les phénomènes observés.

Cela nous permettrait également, pour continuer nos investigations dans ce domaine, de disposer d'un plus grand nombre de paramètres et de relier entre eux des observations qui, à l'heure actuelle, gardent trop souvent pour nous un caractère purement anecdotique, d'autant plus que le nombre relativement limité des stagiaires étrangers ayant participé à l'expérience, ainsi que le nombre extrêmement limité des espaces urbains observés, ne nous permettent certainement

Figure 1. Cartes effectuées à Nancy au bout de douze jours de séjour par un stagiaire brésilien, des stagiaires équatoriens (B et C) et un stagiaire péruvien (D).

BEST COPY AVAILABLE

Figure 2. Cartes effectuées à lyon au bout de quatre semaines de séjour par des stagiaires thaïlandais (A et B) et indonésiens (C et D).

BEST COPY AVAILABLE

pas de donner une forme très synthétique aux remarques que nous pouvons faire sur la spécificité de ce ou de ces regard(s) étranger(s).

CARTES MENTALES

Cette activité s'inspire de travaux de géographes et d'urbanistes (voir GOULD et WHITE, 1974 ; POCOCK, 1979). POCOCK distingue trois types de cartes mentales :

1 - à partir de l'interrogation d'une population donnée on peut établir des cartes indiquant par exemple les zones d'habitation préférées pour un pays donné ou encore les zones considérées comme dangereuses dans une ville donnée (GOULD, WHITE, 1974) (DICKEN, ROBINSON, 1974).

2 - Les participants sont mis en présence d'une feuille blanche où figure un repère bien connu de l'agglomération où ils habitent. Il leur est demandé alors de reporter sur cette feuille certains autres lieux qui leur sont précisés. Ils doivent, ce faisant, essayer de respecter l'échelle des distances et le positionnement respectif de ces lieux. Il est possible alors d'établir une carte des distances et des positionnements de ces lieux tels qu'ils ont perçus subjectivement par les participants.

3 - Les participants, nouveaux venus ou non dans la ville, sont mis en présence d'une feuille blanche, ou bien contenant un repère, et il leur est demandé de représenter sur cette feuille tous les éléments de la ville qu'ils peuvent situer.

C'est cette troisième variante qui a été utilisée à Nancy et à Lyon. On trouvera (figures 1 et 2) des reproductions de cartes produites à l'occasion de cet exercice. A Lyon, chaque étudiant a reçu une feuille blanche sans repère. A Nancy, sur la feuille remise aux stagiaires figuraient l'Ecole des Mines, où se déroulait le stage, et une portion d'une avenue adjacente, sensée aider à l'orientation de la carte.

Le travail a été effectué en classe, et individuellement, afin de limiter les perturbations que constituerait toute recherche extérieure d'information. La même opération a été renouvelée quelque temps plus tard (10 jours à Nancy, 4 semaines à Lyon). Quelques temps après la deuxième séance, l'enseignant, à partir des deux cartes, a interrogé individuellement chaque étudiant sur ses réalisations. Les questions posées correspondent à cinq grandes catégories.

a) Sélection :
- pourquoi tel endroit figure-t-il sur la carte ?

b) Orientation :
- comment vous orientez-vous en ville ?
- vous êtes-vous perdu ?
- pourquoi tel endroit a-t-il été placé à deux endroits différents d'une carte à l'autre ?

c) Déplacement :
- comment faites-vous pour vous déplacer en ville, pour vous rendre d'un endroit à l'autre ?

- avez-vous un objectif précis lorsque vous vous rendez en ville, ou à un endroit précis ?

d) Extension/restriction :
- comment les éléments nouveaux sur la deuxième carte ont-ils été trouvés ?

e) Evaluation :
- y a-t-il des aspects de la ville qui soient particulièrement agréables ou déplaisants ?

L'objectif de l'entretien est donc double. D'une part, il permet à l'enseignant de recenser les procédures d'appropriation de l'espace urbain utilisées par les étudiants. Il lui est également possible de déceler les zones de la ville qui n'auraient pas été découvertes ou «explorées» par ceux-ci. Cette information se révélera utile pour les activités dites de «Recherche de Lieux» et d'«Observation de quartiers». Pour cette dernière par exemple, on pourra tenir compte des quartiers non signalés par les stagiaires. D'autre part, l'entretien aide l'étudiant à prendre partiellement conscience de ce qu'il connaît ou ne connaît pas de la ville, du point de vue géographique d'abord, mais également, par voie de conséquence, du point de vue de la vie de l'agglomération. Il peut donc tirer un certain nombre de conclusions quant à son «utilisation» de l'espace urbain qui l'entoure.

Quelles informations a-t-on pu tirer des entretiens ?

1. Sélection :

Comme on peut s'y attendre, les lieux signalés correspondent soit aux sites commerciaux et touristiques les plus réputés des deux villes, soit à des lieux vers lesquels l'étudiant a été conduit par une motivation particulière, parfois individuelle, souvent d'ordre fonctionnel et quelquefois de loisir. On relève par exemple, à Lyon, l'hippodrome (certains étudiants y ont assisté à un concert), un magasin vietnamien utilisé pour des achats de produits alimentaires particuliers, la faculté de Bron (sans doute pour le restaurant universitaire ouvert le week-end) et surtout le métro, en raison de la situation très excentrée de l'établissement d'accueil (voir 3 Déplacement). A Nancy, on signale l'Hôtel de Police, quelques cafés et même une pâtisserie (!). Enfin, dans les deux villes, apparaît le CROUS, où tous les étudiants étrangers sont amenés à se rendre pour diverses formalités.

2. Orientation :

a - l'utilisation de plans : (il sera seulement question de Nancy ici) l'utilisation de plans s'est avérée variable. Certains stagiaires se sont contentés du plan de réseau d'autobus qui a été évalué comme étant soit confus et manquant de détails, soit suffisant, car les grands axes sont indiqués. Quelques stagiaires ont acheté un plan détaillé, la plupart non, car ils n'allaient rester que deux mois à Nancy. De façon quasi unanime, on signale que le plan du métro de Paris se révèle extrêmement utile pour le déplacement, au point qu'il est plus facile de s'orienter à Paris qu'à Nancy.

b - Repèrage : certains stagiaires ne se sont servi que très rarement d'un plan, car ils avaient adopté un système de repèrage à partir de points clefs : piscine, gare, tours, Ecole des Mines, Place Stanislas. Un des stagiaires a expliqué qu'il procédait ainsi à Mexico, et même, avec des points de repère adéquats, dans

la montagne et dans la mine. Un autre Mexicain pense qu'il est plus facile de s'orienter dans les villes orthonormées, par exemple, Guadalajara, que dans les villes qui ne le sont pas. Certains enfin se demandent où est le nord, la différence de latitude empêchant même de déterminer la direction nord-sud en fonction de la position du soleil et de l'heure de la journée. Un stagiaire enfin regrette que l'orientation des rues ne soit pas indiquée sur les plaques de rue, comme c'est le cas au Mexique.

Les stagiaires se sont rarement perdus. Cela s'est parfois produit alors qu'ils revenaient à pied vers leur Résidence Universitaire. La raison évoquée, c'est l'absence de repères, (comme les tours par exemple lorsque l'on va vers la ville). Un stagiaire a manqué son arrêt de bus tout au début de son séjour, et a mis un certain temps pour se retrouver. Un autre pense avoir des problèmes d'orientation où qu'il se trouve.

3. Déplacement

La manière de se déplacer est liée bien entendu à la position, excentrée ou non de l'établissement d'accueil. A Lyon, les stagiaires utilisent de façon importante le métro. A Nancy, les déplacements se font généralement en bus, et fréquemment à pied. Ces différences dans ce mode de déplacement expliquent sans doute l'aspect très contrasté des cartes effectuées dans les deux villes «aérées» à Lyon, «touffues» à Nancy.

Des entretiens à Nancy ont permis d'apprendre que des stagiaires évitaient d'utiliser le bus pour des raisons économiques (retards de bourse) ou encore parce qu'ils trouvaient que le service n'était pas satisfaisant : attentes trop longues, même dans la journée, service très réduit le soir. Un stagiaire, en particulier qui avait commencé à se rendre à l'Ecole des Mines en bus à partir de sa Résidence Universitaire, a considéré que la distance à pied (environ 2 km) ne méritait pas un déplacement en bus (qui supposait, soit un changement de bus, soit une marche d'environ 1 km, puis 2 km d'autobus).

Une prise de conscience de ce type relève d'une perception objective du positionnement des lieux qui servent de points de départ et de «cibles». Le stagiaire en question, à l'aide sans doute d'un plan, a vérifié la longueur et la direction du trajet AC (voir figure 3), ce qui lui a permis d'opter pour le déplacement à pied. En effet, on a pu observer (POCOCK 1973) qu'il y a une tendance nette chez les sujets à qui il est demandé de dessiner une carte mentale de «redresser» les angles des axes de circulation principaux. En l'occurence, le parcours AC, quasi rectiligne, est perçu comme formant un angle droit avec AB ($Ay \perp AB$).

Il s'ensuit que certains parcours peuvent être délaissés car subjectivement ils apparaissent comme étant trop longs, et ceci est vrai même pour des habitants de longue date. A fortiori, les nouveaux-venus dans une ville peuvent être victimes de perceptions erronées de ce type qui sont susceptibles d'entraîner certaines réticences à emprunter à pied tel ou tel axe de circulation.

Enfin, on observe que très peu de stagiaires optent pour la bicyclette, ce moyen de locomotion n'étant pas considéré comme conforme à leur statut. Quelques uns, plus argentés, achètent très tôt une automobile d'occasion. On retrouve donc la dimension économique qui est loin d'être négligeable.

A : Résidence Universitaire

B : Arrêt de bus

C : Ecole des Mines

Figure 3 : A C

Perception subjective de la direction du parcours AC.

Pour ce qui est des raisons pour lesquelles les stagiaires se déplacent, certains ont toujours un objectif (visites, achats), d'autres flânent au hasard, ou introduisent des variations dans les itinéraires qu'ils empruntent habituellement (en courant parfois le risque de s'égarer un peu).

4. Extension :

L'augmentation de la familiarité des stagiaires avec l'agglomération nancéienne par exemple, au bout de cinq semaines (entre la première carte mentale et l'entretien) s'est révélée très variable. Certains n'ont guère dépassé ce qui avait été signalé dans la deuxième carte, Là encore, un facteur économique peut intervenir. La possession d'une carte d'abonnement facilite les déplacements, or beaucoup de stagiaires peuvent hésiter à «investir» dans ce domaine. Un stagiaire par contre, muni de sa carte, se rendait jusqu'au terminus de certaines lignes, tout à fait au hasard. Il a ainsi «découvert» un village à l'extérieur de Nancy au cours de l'un de ses voyages, et à l'occasion d'un autre, un petit château Renaissance que lui a signalé le chauffeur de bus.

5. Evaluation :

A Nancy, un stagiaire regrette la prolifération des noms de rue : d'une part, il y a plusieurs rues, avenues ou boulevards dans l'agglomération qui portent le même nom, dans la mesure où plusieurs communes constituent cette agglomération ; d'autre part, les rues changent de nom très rapidement (au bout de trois ou quatre pâtés de maisons), alors qu'à Mexico, par exemple, il y a des rues de 40 km de long. Le même trouve que les rues et les immeubles se ressemblent tous : «tout est un peu pareil», ce qui gêne l'orientation. Parallèlement, la notion de «vieille ville», chez certains, correspond au quartier autour de la Place Stanislas, et non au quartier médiéval à quelque distance de là.

Ces observations révèlent l'importance des traits distinctifs du paysage urbain. L'interprétation «correcte» de ceux-ci peut informer sur l'âge, la nature ou les fonctions des lieux observés. Leur simple perception contribue au repèrage, et donc à l'orientation, en milieu urbain. L'importance de la sensibilisation des stagiaires à ces traits distinctifs se trouve donc confirmée.

RECHERCHE DE LIEUX

L'expérience a consisté à demander aux étudiants de partir, seuls ou par groupes de deux de même culture, à la découverte d'un lieu désigné par son seul nom, sans aucune indication ni sur sa nature ni sur sa localisation (3). Il s'agissait d'endroits les plus divers et n'appartenant pas à la catégorie des points connus dès les premières vingt quatre heures par le premier touriste venu (Fourvière à Lyon ou la Place Stanislas à Nancy par exemple, aussi célèbres localement que l'Arc de Triomphe à Paris). La mise en place de cet exercice repose sur l'hypothèse de l'existence de différences peut-être importantes dans les stratégies de repèrage et d'utilisation de l'espace urbain. Comment savoir, par exemple, s'il existe un opéra ou une station d'épuration dans la ville ? Comment le (la) localiser ? On répond vraisemblablement à ces questions de façon différente selon que l'on est habitant de Lyon, Bandung, Vera Cruz ou Niamey. L'objectif était donc d'étudier les différentes stratégies utilisées par les étudiants dans une ville française et de les comparer à celles de leur pays d'origine, le recueil d'information étant réalisé par le biais d'une interview dont le questionnaire-guide figure en annexe. Parallèlement cette expérience avait pour but d'amener les étudiants à réfléchir sur leurs démarches dans ce domaine : mesurer l'efficacité des moyens utilisés, ainsi que leur adéquation à la situation, en découvrir de nouveaux, s'interroger sur le pourquoi des modifications de leurs stratégies entre leur pays d'origine et la France. Cela devrait contribuer à améliorer leur connaissance du fonctionnement de leur nouvel environnement urbain et prendre cosncience de leur degré d'adaptation aux exigences de ce milieu.

Un certain nombre d'observations ont pu être faites à l'issue de ces expériences. Il va de soi qu'en l'état actuel de cette étude, elles n'ont pas de valeur de statistiques. Ce sont des tendances qui se dégagent dans les comportements de *publics donnés* dans des*conditions données*. Elles n'induisent pas des conclusions généralisables mais constituent plutôt des données partielles pouvant contribuer à alimenter la réflexion dans un domaine sur lequel on possède peu d'informations et servir de base à la mise en place d'expériences plus poussées.

La stratégie la plus largement utilisée par l'ensemble des étudiants est de très loin le recours à l'annuaire téléphonique et au plan, ces deux moyens se combinant ou se substituant l'un à l'autre. Pour certains, l'annuaire est utilisé en premier lieu, le plan permettant ensuite de localiser l'adresse ainsi découverte. D'autres ont d'abord recours au plan (utilisation de l'index qui y figure très souvent ou recherche au hasard) pour se reporter à l'annuaire en cas d'échec. Cette démarche, même lorsqu'elle n'a pas été utilisée est presque systématiquement citée comme l'un des meilleurs moyens d'atteindre son but dans une ville française. Cela constitue sans doute la modification la plus importante par rapport

aux comportements adoptés dans les différents pays d'origine. Peu nombreux en effet, sont ceux qui citent le plan et l'annuaire parmi les moyens qu'ils utiliseraient chez eux (à part quelques latino-américains). Certains Mexicains, une Thaïlandaise et tous les Indonésiens interrogés considèrent que ce sont chez eux des moyens peu fiables, alors qu'ils les jugent au point et pratiques à utiliser en France.

Parallèlement à cette démarche qu'on pourrait qualifier *d'individuelle,* apparaissent des stratégies de *contact,* également très fréquentes et qu'on peut diviser en deux groupes :

a) Contact avec des institutions ou des personnes considérées à travers leur fonction. Il s'agit en priorité du *syndicat d'initiative* , refuge classique du nouveau venu dans une ville française (qu'il soit de passage pour quelques jours ou plusieurs mois ne change apparemment rien à l'affaire). Cette institution à laquelle les français ne songent généralement à s'adresser que pour des questions relevant du tourisme, joue un rôle beaucoup plus large pour les étrangers du fait, semble-t-il, de leur difficulté à situer d'autres structures à fonction plus spécifique. Il est remarquable en effet que parmi les structures d'information citées pour les différents pays d'origine, on voit apparaître des institutions très diverses et sélectionnées en fonction du lieu recherché (telles *La Chambre de Commerce ou l'Université* (un Vénézuélien), *le département local de l'éducation,* (deux Indonésiens), *un bureau de gouvernement* (une Mexicaine)... autant de lieux qui ne peuvent être cités, pour Nancy ou Lyon, par des étrangers connaissant très peu le fonctionnement institutionnel des villes françaises. Le syndicat d'initiative devient donc en quelque sorte le lieu d'information privilégié, relayé en cela, mais à un moindre degré, par *la mairie* (beaucoup plus souvent évoquée comme *possibilité* d'ailleurs, que concrètement utilisée). *La police* (et davantage les policiers dans la rue que le commissariat), bien que peu sollicitée au cours des recherches, est cependant citée assez fréquemment comme recours possible en France aussi bien par les Latino-Américains que les Asiatiques. En revanche, en tant que ressource dans le pays d'origine, elle est beaucoup plus souvent évoquée par les seconds que par les premiers.

b) Contact avec des individus (ami, passant, secrétaire d'école, etc...). Ce type de démarche a été plus souvent utilisé par les Latino-Américains que par les Asiatiques et ce pour plusieurs raisons sans doute. La première réside dans le niveau linguistique des étudiants. Les Indonésiens, moins avancés dans ce domaine, hésitaient davantage à interroger les gens autour d'eux. C'est ainsi que deux d'entre eux ont marché à pied très longtemps à la recherche de leur lieu-cible faute d'avoir osé demandé au conducteur de bus quel était l'arrêt le plus proche. Si l'on ajoute à ce facteur le fait qu'ils semblent ressentir comme un échec plus fortement que les Latino-Américains leur difficulté à communiquer, on s'explique mieux pourquoi ils utilisent peu une stratégie qu'ils évoquent pourtant *en priorité lorsqu'il s'agit de leur pays d'origine.* D'autre part, nombre d'entre eux (Asiatiques et Latino-Américains) considérent qu'il est plus difficile d'entrer en contact avec les gens en France que chez eux ; c'est peut-être une raison supplémentaire à l'adoption de stratégies plus individuelles.

Un dernier point enfin est à noter : l'abandon pur et simple du recours au

taxi. Moyen évoqué fréquemment par les Asiatiques, un peu moins par les Latino-Américains, pour leur pays d'origine, il est totalement laissé de côté en France, vu son prix d'une part, et la commodité d'autres moyens comme l'annuaire, le plan et les transports collectifs.

On peut dire en guise de conclusion à ces observations, qu'aucun dysfonctionnement important n'a été noté. La plupart des objectifs désignés ont été localisés et rejoints. Même les sigles, s'ils ont demandé une recherche plus poussée n'ont pas posé, sauf pour un, de problème insurmontable. Les échecs enregistrés sont de deux types :

a- la nature même du lieu n'a pas été découverte ; c'est le cas pour le CLID à Nancy.

b- le lieu découvert n'était pas le bon ; le marché de gros a été confondu avec le supermarché Gro.

Encore faut-il signaler que pour le premier cas cité les stratégies envisagées étaient cohérentes et ne différaient en rien de celles utilisées par les autres groupes. Mais la création toute récente du CLID était en soi un facteur de mise en échec des stratégies habituellement performantes, (y compris pour des natifs de la région). Pour le marché de gros, il ne s'agit que d'un demi-échec dans la mesure où les étudiants concernés se sont rendus compte de leur erreur et ont finalement réussi à le localiser approximativement. Les stratégies ont été, semble-t-il, rapidement modifiées et adaptées aux conditions locales et à la situation des individus concernés. L'annuaire est ainsi devenu prioritaire alors qu'il est peu utilisé dans les pays d'origine ; pour certains la demande verbale, habituelle chez eux, fait place à d'autres démarches, compte-tenu de difficultés d'ordre socio-linguistique, etc...

Outre les informations qu'elles apportent sur le comportement des étudiants étrangers, ces expériences stimulent leur découverte de la ville. Certains se sont pris au jeu au point de retourner au syndicat d'initiative donner l'adresse d'un lieu-cible qu'on n'avait pu leur y fournir lors d'une première démarche. D'autres sont retournés à titre personnel sur le lieu découvert pour s'informer davantage.

Le compte-rendu de ces recherches offre en outre l'intérêt de constituer un échange authentique dans la mesure où les étudiants parlent d'une *expérience personnelle* dans le cadre d'une situation de communication *réelle* qui est l'interview. Cela constitue donc, sur un plan didactique strict, un apport intéressant à la gamme des exercices de production orale habituellement proposés aux étudiants.

ANNEXES

ANNEXE 1

Lieux-cibles de Nancy :

1 - La Cali (nom usuel du quartier de la Californie)
2 - La Malgrange (quartier et école)
3 - La M.A.I.F. (Mutuelle Assurance des Instituteurs de France)
4 - Le C.L.I.D. (Centre Lorrain d'Information sur le Développement)
5 - Le S.I.E.E. (Service Inter Universitaire pour les Etudiants Etrangers)
6 - Le C.R.D.P. (Centre Régional de Documentation Pédagogique)
7 - Le centre des affaires
8 - Le marché de gros
9 - Le pont mobile.

Lieux-cibles de Lyon :

1 - Les abattoirs
2 - La gare Gorge de Loup (S.N.C.F.)
3 - Le jardin des Chartreux
4 - La piste de ski (artificielle)
5 - Le centre de recherche sur le cancer
6 - La cité de l'enfance
7 - L'E.L.A.C. (Espace Lyonnais D'Art Contemporain)
8 - Le C.R.D.P.
9 - Le vélodrome
10 - St Polycarpe (église)
11 - Le Bistrot de Lyon (restaurant)

ANNEXE 2

Questionnaire-guide de l'interview

- Comment avez-vous procédé pour localiser le lieu et vous y rendre ?
- Voyez-vous d'autres moyens que ceux que vous avez utilisés pour atteindre votre but ?
- Lesquels ?
- Lequel vous semble le plus efficace ? Pourquoi ?
- Les avez-vous envisagés au moment de choisir votre démarche ?
- Dans une même situation dans votre pays, comment feriez-vous ?
- (Eventuellement) expliquez pourquoi vous procéderiez différemment ?

NOTES

(1) Un personnage court après une voiture en faisant des bras d'honneur, le chauffeur sort de sa voiture et le premier personnage tourne les talons : scène interprétée souvent comme une erreur commise par le premier personnage sur l'identité du chauffeur.

(2) Les thèmes d'observation était les suivants :
- observation physique (immeubles, chantiers, rues, véhicules, couleurs...)
- population dans la rue (quantité, catégories d'âge, groupes sociaux, apparence physique, rôle par rapport au quartier,...)
- contacts éventuels
- activités du quartier (quantité, nature, appréciation personnelle,...)
- points remarquables (incidents, musiciens, clochards, bouche de métro)
- observation plus subjective (climat, odeurs, bruits, classement social du quartier,...)
- envie d'y habiter.

(3) Les publics interrogés se répartissaient ainsi :

A Lyon : 15 Indonésiens, 7 Mexicains, 1 Thaïlandaise

A Nancy : 10 Mexicains, 5 Péruviens, 2 Boliviens, 4 Syriens, 4 Equatoriens, 1 Vénézuélien, 2 Brésiliens.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CEMBALO M., REGENT O., (1981) «Apprentissage de français en France : évolution des attitudes», in *Mélanges Pédagogiques* 1981, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

DICKEN M.E., ROBINSON (1976) «PLace Preferences and Information», *Research Paper, N° 1*, University of Manchester School of Geography

GOULD P.R., WHITE R., (1974) *Mental Maps*, Harmondsworth, Penguin.

POCOCK D.E.D., (1973) «Environmental Perception. Process and Product», in *Tijdschrift voor Econ. en Soc. Geografic*, 64, N°4.

RILEY P., (1979) «L'œil écoute», in *Mélanges Pédagogiques* 1979, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MELANGES PEDAGOGIQUES 1983

POUR UNE DIDACTIQUE DES STRATEGIES CONVERSATIONNELLES

Francis-Marie CARTON

ABSTRACT

Language usage is not a mould to which speakers are obliged to conform : it is an interactive, collaborative process which reflects their individual personalities. An approach to teaching conversational strategies in a second language should not attempt, therefore, to force learners to behave in ways prescribed on the basis of linguistic descriptions : rather, it should aim at helping learners by making them aware of themselves and their interlocutors as individuals who differ in various ways, so that they can make a real choice as to whether or not they will adopt the target-language communicative behaviours. This article describes ways in which this awareness can be developed as regards practical face-to-face conversations with clearly identifiable extra-linguistic aims.

The concepts of extra-linguistic aim and of discursive aim, both of which underlie the speaker's moves and strategies, make it possible to use functional and not merely descriptive units of conversation and to develop a model for the production and interpretation of conversation based on a sociolinguistic description of interpersonal relations.

Interactions centered on requests are used to demonstrate the didactic value of dealing with conversations as communicative events which are determined by the extra-linguistic aims of the speakers, by the reactions of their adresses and by the type of situation in which the events occur. This makes it possible to take into account that aspect of communicative competence which enables us to judge what is and what is not permitted when an interaction is entered into. Moreover, the observational tools suggested here allow teachers and learners alike to perceive conversational strategies in terms of sequences of exchanges and sequences of interactive, thematic and illocutionary acts.

Pour progresser vers un enseignement et un apprentissage plus efficace de la capacité à participer à une conversation en langue étrangère, la didactique doit tenter de dépasser la problématique des actes de parole envisagés presque exclusivement sur l'axe paradigmatique pour prendre en compte, dans la perspective d'un discours conçu comme un processus de nature interactive, les mécanismes dynamiques par lesquels les locuteurs conduisent les échanges communicatifs dans lesquels ils s'engagent. Cela conduit enseignants et apprenants de langue à inclure dans leurs objectifs l'étude des stratégies conversationnelles, c'est-à-dire des comportements langagiers propres à la langue à apprendre.

Nous voudrions contribuer à l'élaboration de solutions pédagogiques qui répondent à cet objectif,

- tout d'abord en présentant rapidement les options didactiques qui selon nous devraient guider les choix tenant aux objectifs, aux contenus, aux techniques à utiliser et aux procédures d'évaluation propres à l'apprentissage des stratégies converstionnelles (1) ;
- puis, après avoir précisé le type d'interaction auquel nous limitons ici notre approche (2) et défini les outils d'analyse que nous utilisons (3), en montrant en quoi ils peuvent être utiles (4, 5) ;
- enfin en présentant rapidement des directions d'applications didactiques et deux expérimentations que nous avons pu mener (6).

1 - OPTIONS POUR L'APPRENTISSAGE DES STRATÉGIES CONVERSATIONNELLES

1.1. Problèmes rencontrés

Evoquons tout d'abord rapidement quelques-unes des questions que l'on peut se poser à propos de l'apprentissage des comportements langagiers propres à une langue étrangère : discutées de façon plus ou moins étendue ou simplement proposées à la réflexion dans les ouvrages consacrés à l'approche communicative, nous nous contentons ici de les indiquer.

Une première série de questions est d'ordre moral :

- étant donné les liens profonds qui existent entre les modes relationnels, les modes de comportement et l'utilisation du langage, viser l'acquisition des stratégies conversationnelles en langue étrangère doit amener la question des relations qu'elles entretiennent avec celles que l'apprenant possède déjà en langue maternelle : dans quelle mesure peut-on l'obliger à s'approprier des comportements ou même des rituels d'interaction étrangers à sa culture d'origine ? Comment respecter celle-ci et faire en sorte qu'il ne soit pas amené à assimiler malgré lui des normes et des valeurs qui ne sont pas les siennes parce qu'elles relèvent d'une autre culture ? Comment aussi respecter la personnalité qui lui est propre à l'intérieur de sa culture d'origine ?
- d'autre part, l'approche choisie étant globaliste, elle ne peut faire l'impasse sur les éléments psychologiques, sociologiques, moraux qui interviennent dans

la communication : comment éviter l'arbitraire dans les décisions prises à ces niveaux dans les descriptions et dans la présentation de la langue aux apprenants ; comment éviter de faire apparaître les observations effectuées comme des règles que l'on proposerait, comme l'objet d'un consensus social ?

Une deuxième série de questions tient à la nature des stratégies discursives et à leur acquisition :

- il convient tout d'abord d'éviter que le modèle d'analyse utilisé, aussi rentable et satisfaisant qu'il soit pour la description, soit assimilé aux mécanismes psycholinguistiques et sociolinguistiques de l'énonciation : cela comporterait le risque d'appliquer directement ce modèle à l'apprentissage par exemple, dans la présentation des données de langue aux apprenants, ou par l'emploi comme activités d'apprentissage des techniques utilisées pour l'analyse ;
- le caractère généralement inconscient de la mise en œuvre des stratégies, comme des productions langagières en général, suggère l'idée que ce n'est pas parce qu'une règle de comportement est conscientisée qu'elle est utilisable. Lorsque l'on participe à une conversation, la représentation préalable de la stratégie que l'on va utiliser et des réactions possibles de son interlocuteur procure sans doute une meilleure maîtrise du déroulement de l'interaction, et il est vrai que les locuteurs conscients de leurs stratégies contrôlent mieux les échanges langagiers auxquels ils participent. Mais n'y a-t-il pas contradiction entre cette forme de cynisme et l'investissement affectif que demande la communication ? On peut se demander si la présentation explicite de règles est rentable pour l'acquisition, et, si ce n'est pas le cas, comment faire acquérir implicitement des règles de comportement. Faut-il les intégrer dans un processus d'enseignement/apprentissage proche de l'acquisition naturelle ? Comment cette dernière solution est-elle compatible avec les contraintes institutionnelles de l'enseignement ? (Cf. MOIRAND, 1982, p. 35).
- enfin, comment éviter de présenter les comportements à adopter comme des suites stéréotypées d'actes, ce qui serait en contradiction avec le caractère mouvant et dynamique des conversations, et comment tenir compte du fait que le même interlocuteur, pourtant déterminé par des institutions, un statut, une conjoncture, etc., peut tenir des discours variables et user de stratégies différentes dans des circonstances semblables ? Autrement dit, comment ne pas transformer les apprenants en robots en les invitant à reproduire des séries de séquences préformées ?

1.2. La mise à jour des représentations

Sans prétendre pouvoir apporter des réponses à toutes ces interrogations, la démarche envisagée repose d'une part sur le constat que les possibilités que nous avons de rendre compte du fonctionnement de la communication sont largement inférieures à sa complexité mais qu'il est tout à fait possible d'apprendre et d'enseigner des phénomènes dont on est incapable de rendre compte, et, d'autre part, sur la décision, qui découle de la plupart des questions que nous venons de poser, de ne pas imposer aux apprenants des comportements qu'ils n'ont peut-être pas envie d'adopter. Les tâches à réaliser et les rôles à adopter sont individuels ; les façons de se comporter restent personnelles et avec elles,

au moins en partie, les stratégies à mettre en œuvre. Il s'agit donc non pas de faire acquérir par les apprenants la compétence d'un locuteur idéal présumé, mais une compétence de communication propre à chacun, qui lui permette d'exister en tant que personne dans la langue qu'il apprend. Nous sommes donc conduits à abandonner l'idée que le fonctionnement de la langue constitue un moule dans lequel doivent se couler les apprenants, et à envisager le discours comme un processus à chaque fois recréé par des locuteurs usagers de la langue qu'ils emploient (HOLEC, 1982).

Il s'agit donc, dans le cadre d'une pédagogie qui vise moins à apporter des réponses en imposant un type de comportement prédéterminé par la description qu'à faciliter l'apprentissage en aidant les apprenants à se poser les questions et à les résoudre, de donner à ceux-ci les moyens de se percevoir et de percevoir l'autre, de prendre conscience des différences et de transformer ensuite leurs habitudes comportementales, s'ils le jugent nécessaire.

Les comportements langagiers reposent sur l'interprétation de la réalité. C'est en fonction de ses préconstruits, des catégories mentales propres à sa culture et issues de son vécu personnel que chaque locuteur perçoit les indices de la situation linguistique et extralinguistique. Il sélectionne ensuite et combine des éléments de son système pour aboutir à une représentation des stratégies de comportement appropriées. Ces stratégies sont alors transformées en symboles verbaux et non-verbaux, processus qui fait intervenir les différents moyens de réalisation du discours. (1)

L'apprentissage d'une langue provoque nécessairement la rencontre de deux univers «socio-communicatifs» différents : il nous paraît dès lors utile de donner aux apprenants la possibilité de se rendre conscients des différences. Cela suppose d'une part la mise au jour des catégories suivant lesquelles ils se représentent, dans leur culture d'origine, les situations et les comportements, liés à ces catégories, qui y sont attachés, et d'autre part la conceptualisation des catégories propres à la langue qu'ils apprennent.

Une part importante de la démarche didactique que nous proposons repose sur l'hypothèse qu'il existe, chez les apprenants de langue, un problème de moyens d'observation des données étrangères qui leur sont proposées : une explication possible est que les préconstruits, ou catégories cognitives, issues de la culture d'origine ne correspondent pas systématiquement à celles qui sont nécessaires pour «lire» les situations en langue cible de façon appropriée. BESSE (1981) suggère qu'il existe des cribles, pour reprendre l'image utilisée par TROUBETZKOY en phonologie, qui conditionnent la perception des comportements langagiers et, plus généralement, de tous les éléments qui relèvent de la sociolinguistique des relations interpersonnelles. Une didactique des stratégies conversationnelles doit donc se préoccuper de donner aux apprenants les moyens de percevoir de façon adéquate les indices situationnels, puisque cela conditionne l'appropriation des comportements à la situation. Il s'agit en d'autres termes de trouver les moyens pédagogiques de travailler systématiquement sur les sous-entendus (2).

C'est dans cette perspective, qui semble largement se faire jour aujourd'hui en didactique du français langue étrangère (BESSE, 1981 ; COIANIZ, 1982 ;

N° 181 de la revue *Le Français dans le Monde* et notamment l'article de G. ZARATE), que l'on jugera utile de favoriser une prise de conscience des différences entre les habitudes communicatives en langue maternelle et celles de la langue-cible : il s'agit dans la mesure du possible de faire en sorte que l'apprenant puisse ainsi décider à propos de telle ou telle situation de laisser ou non sa compétence communicative de départ structurer ses comportements communicatifs en langue étrangère. Nous considérons en effet que la compétence à atteindre n'est pas celle d'un locuteur idéal de la langue-cible, mais celle que se forge petit à petit chaque apprenant, en fonction à la fois du locuteur qu'il est en langue maternelle et du type de locuteur qu'il veut être dans la langue qu'il apprend : la compétence terminale d'un locuteur étranger (celle qu'il juge satisfaisante) n'est-elle pas caractérisée dans tous les cas par un amalgame, dans des proportions diverses suivant les personnes, de traits de comportement propres à la culture d'origine et de traits propres à la «culture-cible» ?

Nous pensons ainsi qu'il est utile d'amener un iranien, par exemple, à se rendre compte que son entrée en matière pour une petite demande de service estrelativement longue et qu'elle risque d'apparaître comme du temps perdu à un interlocuteur français ; un anglo-saxon quant à lui a intérêt à prendre conscience du caractère généralement abrupt de ses demandes aux yeux d'un français. Cette prise de conscience est susceptible d'être suivie d'un ajustement conscient ou d'un refus, conscient lui aussi, de se conduire comme les français : la différence de comportement est alors dans ce dernier cas assumée en tant que telle, avec ses conséquences possibles sur les rapports interindividuels.

Il est indispensable pour cela de mener des recherches ethnolinguistiques contrastives, qui permettraient de mettre au jour des outils d'observation, de mieux percevoir les comportements langagiers et de prévoir les différences entre les cultures. Dans l'apprentissage d'une langue, la prise de conscience des spécificités de chaque langue peut, et doit, se pratiquer au niveau individuel, par la confrontation des habitudes comportementales sociales et personnelles avec les pratiques communicatives étrangères. Cette comparaison nécessite l'acquisition par les apprenants de moyens d'observation tels qu'ils leur permettent de mener ces opérations, et c'est à l'élaboration de ces outils d'enseignement/apprentissage que nous espérons contribuer ici.

2 - CONVERSATIONS D'ORDRE PRATIQUE ET CONVERSATIONS D'ORDRE EPISTEMIQUE.

La référence à un modèle global de la communication orale interactive, envisagée sous l'angle des savoirs, savoir-faire, et des motifs pragmatiques qui les mettent en jeu, conduit à faire (schématiquement) apparaître les conversations à deux participants de la façon suivante :

1) des individus, placés dans certaines circonstances, avec leurs caractéristiques sociales et psychologiques, interagissent l'un sur l'autre pour tenter d'atteindre un ou plusieurs objectifs d'action, en collaborant avec l'autre, et en évitant les heurts possibles par l'utilisation de procédés de mitigation ;

2) ils doivent pour cela construire ensemble leur relation psychosociale, au moyen

le plus souvent de rites conventionnels, de façon à ajuster les rôles qu'ils entendent jouer l'un et l'autre ;

3) ils coopèrent pour construire le sens, en constituant un terrain d'accord par des choix thématiques et des «schématisations» adaptées à ce qu'ils savent l'un de l'autre.

Dans le déroulement d'une conversation, les séquences de choix motivés par les objectifs qu'ils poursuivent, et opérés dans les limites des différents types de contraintes qui s'exercent dans le discours interactif, constituent ce que nous appelons les stratégies. Toute utilisation du langage relève à la fois de ces trois aspects. Cependant, il nous semble a priori opératoire d'envisager les conversations motivées par un objectif d'action future surtout dans la perspective de la première de ces trois dimensions.

Une distinction établie en pragmatique oppose en effet les interactions qui doivent déboucher sur une action future (objectifs d'ordre pratique (3)) et celles qui visent à établir ou nier la réalité d'un état de fait existant (objectifs d'ordre épistémique). PARRET (1979, p. 89) par exemple, distingue la question - question de la question - requête en fonction de l'état psychologique fondamental du locuteur : celui-ci peut être soit l'état «judicatif» (théorique), soit l'état volitif (pratique). Ainsi, si le locuteur (ou l'interlocuteur) juge, ou demande de juger un objet x, c'est un acte épistémique ; s'il désire (ou pense que l'autre le désire), on a affaire à un acte pratique. La distinction est d'importance en didactique car les deux types de démarche (chercher à faire que se produisent certains évènements et chercher à établir des faits) impliquent des comportements interactionnels différents, ce qui conduit à les intégrer dans des unités de programme distinctes.

Il est donc utile de ranger chaque conversation dans l'une ou l'autre de ces catégories, suivant le type d'objectif d'action qui la motive, tout en gardant à l'esprit qu'à l'intérieur des conversations on pourra trouver des objectifs discursifs et des actes de parole relevant de l'une ou de l'autre : pour atteindre tel objectif d'action future, un locuteur peut en effet très bien avoir stratégiquement besoin de juger ou d'établir telle ou telle vérité.

On considérera cependant que la demande, par exemple, constitue un objectif d'ordre pratique, susceptible de donner lieu à des interactions différentes de celles qui sont motivées par exemple par *juger une action, réagir aux faits et aux évènements, demander de réagir, donner des informations*. On les rangera avec celles qui visent à *donner un ordre, donner un conseil, promettre, suggérer*, etc... Demander un service constitue en effet un objectif d'action plus facilement repérable que d'autres, et donne lieu à des démarches de discours généralement mieux circonscrites que d'autres, les débats d'idées ou les dialogues dominés par la fonction phatique, par exemple. Les conversations par lesquelles des individus font connaissance, par exemple, paraissent justiciables surtout d'analyses menées suivant le deuxième des aspects indiqués au début de ce développement 2 ; les discussions d'idées quant à elles relèveraient avant tout du troisième point de vue. Les propositions que nous faisons ici concernent les conversations d'ordre pratique. Nous focalisons ainsi notre

attention sur un usage de la langue parmi d'autres (usages interrelationnels, informatifs, ludiques, magiques, etc...).

3 - DEMARCHES, ECHANGES, OBJECTIFS ET STRATEGIES : DES OUTILS POUR L'OBSERVATION DES CONVERSATIONS D'ORDRE PRATIQUE

Le modèle de structure de conversations que nous proposons et qui tente de systématiser les notions que des chercheurs du CRAPEL avaient jugé utile de mettre en œuvre en didactique il y a quelques années (CARTON F.M., 1981) prend en compte trois types d'unités : la démarche est l'unité maximale, à l'intérieur de laquelle se succèdent des échanges eux-mêmes réalisés par des actes de parole. Mais prendre en compte la notion d'intentionnalité des locuteurs, de façon à définir un modèle de production de discours, conduit à donner une définition fonctionnelle, et non pas seulement descriptive, de ces unités. C'est ici qu'interviennent les notions d'objectif et de stratégie :

- par objectif, nous entendons ce pourquoi on s'engage dans le discours. Nous postulons donc l'existence, plus ou moins consciente dans l'esprit du locuteur, d'au moins un objectif, dès que celui-ci prend la parole.
- les stratégies sont les séquences d'actes interactifs ou illocutoires et les choix d'ordre propositionnel par lesquels un locuteur tente de parvenir à son objectif.

Notre modèle est bâti sur les hypothèses suivantes :

- la démarche de discours est motivée par un *objectif d'action* d'un des deux locuteurs.
- chaque échange est motivé par au moins un *objectif discursif*, c'est-à-dire un objectif intermédiaire, d'un des deux partenaires. Les séquences d'objectifs discursifs sont organisées en un premier type de stratégie (que l'on pourrait appeler tactique), qui se déroule à l'échelle des suites d'échanges.
- les actes qui permettent d'atteindre chaque objectif discursif sont eux aussi organisés en stratégies qui se déroulent à l'intérieur des échanges.

Démarche de discours
(motivée par un objectif d'action de l'initiateur I de l'interaction)

Echange 1 (motivé par un objectif discursif de l'un ou de l'autre locuteur)	→	n actes de I organisés en stratégies	+	n actes de l'auditeur A organisés en stratégies.
Echange 2 (id.)	→	n actes de I	+	n actes de A
Echange 3 (id.)	→	n actes de I	+	n actes de A

3.1. Démarches de discours

Le terme de *démarche* nous paraît approprié pour désigner à propos des conversations d'ordre pratique ce que SINCLAIR et COULTHARD (1975) appellent événement de communication et ce que ROULET (1980 et 1981), qui étudie des interactions dans une librairie, nomme incursion. Il s'agit de l'unité maximale de conversation. Elle correspond à une réalité intuitive : un coup de téléphone, une demande de renseignements à la Sécurité Sociale, aborder un inconnu dans la rue pour lui demander son chemin, constituent des démarches. Un objectif d'action comme la demande de service suffit à motiver l'initiative prise par un locuteur de déclencher une interaction.

Un même évènement de communication peut être constitué de plusieurs démarches, si plusieurs objectifs d'action le motivent. Ils sont alors mis en œuvre les uns après les autres, qu'ils soient dus à l'initiative du même locuteur ou des deux successivement. Les démarches qu'ils déterminent sont distinctes, les locuteurs commentant d'eux-mêmes ou signalant le passage de l'une à l'autre («j'avais une autre question» ; «j'voulais te dire aussi» ; «tiens pendant que j'y pense»).

Il va de soi que ces définitions ne sont adoptées que parce qu'elles conviennent au type de conversation que nous prenons en compte : les objectifs y sont plus aisément perceptibles et il est par conséquent facile de repérer les démarches auxquelles ils donnent lieu. Il nous a paru commode de désigner par le terme d'initiateur de la démarche, que nous symboliserons par I, le locuteur qui prend l'initiative d'une démarche, et qui oblige ainsi celui que nous appellerons Auditeur (A) à réagir à l'objectif d'action qu'il vise.

3.2. Echanges et objectifs discursifs

L'échange prend place parmi d'autres au sein d'une démarche : c'est une unité de conversation dont les développements récents de l'analyse des conversations semblent avoir établi l'existence.

Notre hypothèse de travail qui fait correspondre à chaque échange un objectif discursif d'au moins un des participants à l'interaction aboutit à un compromis quant à la délimitation des échanges (sur lequel nous reviendrons en 5.1.1.). Notre proposition en fait une unité de conversation plus large que dans le modèle de ROULET (1981, p. 5), et correspond à ce que SINCLAIR et COULTHARD (1975) appellent une transaction.

Cette hypothèse permet de disposer d'un outil de reconnaissance des comportements langagiers, en ce qu'il permet d'appréhender ceux-ci non à l'aide d'une terminologie abstraite, mais en termes de descriptions d'actions qui peuvent être immédiatement comprises par des apprenants : ouvrir l'interaction, expliquer une demande de service, accepter, s'entendre pour un rendez-vous, etc..., constituent des objectifs discursifs qui peuvent chacun donner lieu à un échange et qui, organisés en stratégies, déterminent le déroulement d'une démarche.

Ainsi, dans la conversation que nous reproduisons en annexe 2, les échanges successifs sont : un échange d'ouverture d'interaction (tours de parole de 1 à 5), un échange motivé par l'objectif du policier qui consiste à faire venir quelqu'un à l'hôtel de police pour récupérer des papiers perdus (tour de parole 6 à partir de «Euh, voilà c'qui m'amène...» jusqu'au tour de parole 14), et un autre échange dominé par son souci de trouver un accord sur l'exécution de l'action envisagée (tours de parole 15 et 16). On notera qu'à partir du tour de parole 15, l'objectif discursif de I, qui consiste à s'assurer que l'action sera accomplie, entre en conflit avec celui de A qui envisage dès ce moment de clôturer l'interaction et en prépare le dénouement.

Encore une fois, il s'agit là d'une terminologie adaptée à notre recherche : les objectifs discursifs, objectifs intermédiaires qui permettent d'atteindre un objectif d'action comme la demande de service, sont assez facilement repérables dans les interactions d'ordre pratique, ce qui permet de délimiter assez clairement les échanges. Notre but n'est en effet pas de proposer un modèle de discours qui prenne en compte tous les types d'interaction et tous les objectifs possibles, et il est probable que les outils d'analyse que nous venons de définir sont peu opératoires pour les conversations dominées par la fonction phatique (celles que l'on tient d'habitude, par exemple, dans le fauteuil du coiffeur ou sur la banquette d'un taxi).

3.3. Objectifs discursifs et stratégies

Tout locuteur engagé dans un discours interactif doit, de façon permanente, résoudre le conflit qui existe entre le ou les objectifs discursifs qu'il poursuit (et qui peuvent être différents de ceux de son partenaire) et les contraintes dues à la nature interactive du discours. Ainsi les stratégies doivent tenir compte des dangers potentiels ou effectifs provoqués par l'intrusion de chacun des participants dans le «territoire», au sens psychosociologique du terme, de l'autre (WIDDOWSON, à paraître, p. 16), ce qui peut venir menacer leur image-de-soi (face positive) ou leurs droits (face négative) (BROWN et LEVINSON, 1978). De plus, chacun doit s'adapter à chaque instant à la position prise par son (ses) partenaire(s). Dans la perspective du discours conçu comme un processus se déroulant dans le temps, le fait d'être obligé de tenir compte des énoncés produits par le ou les autre(s) participant(s) vient sans cesse contrarier la poursuite de ses propres objectifs. C'est pourquoi la poursuite d'une stratégie se trouve souvent freinée ou suspendue, et il convient de chercher un compromis entre les exigences d'efficacité et les exigences du respect territorial de l'autre. Les locuteurs se conforment en cela à des règles sociales et des normes d'interaction : celles-ci ne constituent pas un moule dans lequel il suffit aux locuteurs de se glisser, elles se contentent de régler les rapports que les partenaires instaurent entre eux.

Nous distinguerons deux niveaux dans l'élaboration des stratégies :

- chaque objectif discursif faisant l'objet d'un choix de la part des locuteurs, les séquences d'objectifs mis en œuvre par chacun constituent à l'intérieur d'une démarche un premier type de stratégie, qui se déroule à l'échelle des échanges

et que nous proposons d'appeler *tactiques*. Chaque démarche se présente à ce niveau comme l'instauration concurrentielle ou complémentaire d'une suite d'échanges.

- à l'intérieur de chaque échange, les objectifs discursifs sont réalisés au moyen d'actes, organisés eux aussi en stratégies. Les séquences d'actes se déroulent à la fois au niveau thématique (actes permettant de poser un thème, de le prendre en charge), illocutoire (actes permettant d'agir sur l'autre ou de réagir, comme informer, poser une question, répondre, refuser, proposer, donner son acord, etc...) et interactif (actes permettant la répartition des tours de parole).

4. ÉLABORATION DE TYPOLOGIES DES CONVERSATIONS : EXEMPLE DE LA DEMANDE DE SERVICE

La perspective pragmatique nous engage donc à nous demander ce que les apprenants ont à faire avec le langage non pas seulement en termes d'actes de parole (ce qui ne permet pas, on l'a vu, de prendre aisément en compte les dimensions syntagmatique et interactive du discours oral), non pas seulement non plus en termes de comportements (dimension d'observation qui, si elle est envisagée seule, comporte elle aussi le risque de mener à une problématique de l'objet à apprendre et non du sujet apprenant), mais aussi en termes d'objectifs d'action à mettre en œuvre par la parole. Une démarche de discours est constituée par l'initiative, prise par un locuteur, d'engager une interaction avec un partenaire pour tenter d'atteindre un objectif dans une situation donnée. Dans cette perspective, les unités d'enseignement/apprentissage sont donc constituées non d'actes isolés mais de types de démarches de discours caractérisés par :

- le type d'objectif d'action mis en œuvre par l'initiateur de la démarche ;
- le type de réaction de l'interlocuteur à cette initiative,
- les situations dans lesquelles cet objectif d'action et cette réaction peuvent avoir lieu. Le terme de situation est à prendre ici au sens large de relations entretenues, dans certaines circonstances et dans un contexte linguistique donné, par des locuteurs, caractérisés socialement et en tant qu'individus, qui abordent certains domaines propositionnels. L'établissement d'une typologie de ces démarches mettant en rapport des objectifs d'action avec les situations dans lesquelles ils peuvent s'inscrire devrait permettre de constituer, pour les conversations d'ordre pratique au moins, une grille mettant en évidence les différents types de conversations. Cette grille peut être utilisée pour observer les différences et les similitudes des stratégies utilisées par les locuteurs. Une telle typologie devrait ainsi pouvoir fournir des critères de sélection pour la collecte des documents à utiliser. Au niveau pédagogique, c'est-à-dire en fonction des apprenants concernés, elle devrait aider à la définition des objectifs de l'apprentissage, à la sélection et au classement des données de langue à présenter. Enfin, l'observation en classe d'exemples réels devrait permettre d'aborder les comportements à ce niveau des interactions, c'est-à-dire en termes des objectifs d'action qu'il est permis ou non de mettre en œuvre en fonction de l'interlocuteur et de la situation.

4.1. Catégorisation des objectifs d'action

Deux critères peuvent par exemple suffire pour catégoriser les objectifs d'action qui se regroupent sous la dénomination «demande» : qui fait l'action, et à qui profite l'action. On obtient ainsi la liste suivante :

Action profitable à I	- action de I : demande de permission/dispense («est-ce que je peux ?)»	I
	- action de A : demande de service («tu veux bien faire pour moi ?»)	II
	- action de I et de A : demande d'aide (au sens de demande de faire ensemble)	III
Action profitable à A	- action de I : offrir («veux-tu que je fasse pour toi ?)»	IV
	-action de A : conseiller/déconseiller, inciter, proposer	V
	-action de I et de A : proposer de faire ensemble, d'aider à faire	VI
Action profitable à A et à I	- action de I : proposer de faire soi-même («veux-tu que je...?»)	VII
	- action de A : demander de faire («est-ce que tu veux bien faire pour nous»)	VIII
	- action de I et de A : s'entendre pour une action commune, inviter	IX

Il est difficile on le voit de trouver des verbes ou même des paraphrases pour chaque catégorie d'action, dont on sait pourtant qu'elle désigne des situations potentielles. *Proposer* par exemple possède un champ sémantique convenant à toutes les catégories ; *offrir* convient parfaitement à la catégorie IV et à elle seule, mais on manque de verbe précis pour III, VI et IX. On échappe cependant en grande partie aux difficultés qu'il y a à nommer les actes de parole et les objectifs discursifs dans la mesure où la démarche adoptée n'est pas théorique, mais prend pour base la description prépédagogique ou pédagogique d'interactions authentiques, dans laquelle les dénominations utilisées se repèrent dans des discours réels qui leur donnent un sens précis, et pour lesquelles la paraphrase est toujours possible.

D'autre part, un tel classement ne permet qu'une catégorisation approximative des objectifs d'action recencés dans un corpus : les actions quotidiennes sont plus complexes et ne se laissent pas facilement classer en fonction de critères simples.

Enfin, il faut compléter cette approche grâce aux paramètres situationnels. La distinction entre *demande de service* et *ordre,* entre *autorisation/interdiction* et *invitation à faire/à ne pas faire* se fait par le critère de relations psycho-sociales marquées ou non par l'autorité que peut avoir l'un des partenaires sur l'autre

dans le domaine thématique concerné. D'un autre côté on notera que les actions VIII et IX sont celles que l'on trouve le plus souvent dans le cadre de relations commerçantes : l'action envisagée est commune (un rendez-vous, une transaction par exemple) et doit profiter aux deux (dans la transaction commerciale, on échange de l'argent contre un service). C'est en dehors du domaine commerçant que l'action IX peut s'appeler *inviter*.

Nous sommes cependant en mesure, grâce à ce type d'analyse, de définir un objectif d'action comme la demande de service avec une rigueur suffisante : cet objectif d'action consiste, pour moi, initiateur (I) de la démarche, à amener un auditeur (A) à effectuer une action qui me soit profitable, à l'amener à me laisser accomplir ou faire avec lui une action qui me soit profitable. On pourra donc prendre en compte comme demandes de service dans un corpus de conversations destiné à une exploitation didactique :

- les demandes de permission (l'action que I envisage d'entreprendre à son propre profit dépend de A) : demande de prêt d'un objet appartenant à A, s'inviter, etc... (catégorie I) ;

- les demandes de dire, dans la mesure où les informations obtenues permettent une action future, ou une décision d'action future de I. On notera la nature particulière de ce type de démarche : le service demandé y est le plus souvent rendu dans le cadre même de l'interaction, ce qui n'est pas le cas des autres types de démarche, où I cherche à obtenir un accord ou une promesse (catégorie II) ;

- les demandes de faire à son propre profit. Ce sont les demandes de service proprement dites (catégorie II) ;

- les demandes d'ordre transactionnel (4). L'action envisagée, accomplie par A ou par A et I ensemble, doit profiter aux deux. Dans certaines situations, ce type de demande devient un ordre (relations patron/secrétaire ou client/garçon de café) (catégories VIII et IX).

- s'entendre pour une action commune qui doit profiter aux deux partenaires. L'invitation, autant demande de service qu'offre, est un cas particulier de ce type de démarche, à la limite de la demande de service (catégorie IX).

4.2. Typologie des réactions

Nous entendons par réaction l'objectif d'action que celui que nous avons appelé l'auditeur de la démarche adopte face à l'initiative prise par l'initiateur de cette démarche.

L'objectif de réaction ne se reconnaît pas toujours aussi clairement que l'objectif d'action qui a motivé la demande (même si quelquefois, pour des raisons tactiques, l'objet de la demande reste flou, I cherchant à «tâter le terrain» pour savoir s'il peut le formuler clairement). I est toujours obligé d'expliciter un minimum les raisons de sa démarche ; A, quant à lui, a la possibilité de ne pas répondre de façon claire s'il est embarrassé c'est-à-dire s'il est pris entre l'envie de refuser et le souci de ménager leurs faces respectives. Mais le classement rigoureux d'un corpus a moins d'importance que l'établissement d'une typologie per-

mettant de collecter et de choisir des documents d'apprentissage, et de les exploiter en classe de langue.

Les réactions à une demande de service peuvent par exemple être les suivantes :

1. refuser d'entrer en relation avec I, en ne l'écoutant pas, en ne cherchant pas à comprendre l'objectif qui a poussé I à lui adresser la parole. A rompt ainsi délibérément la règle sociale qui contraint à répondre lorsque quelqu'un vous adresse la parole. S'il accepte d'entrer en interaction avec I, A écoute I, fait des hypothèses sur ce qu'il veut et collabore avec lui pour s'entendre sur l'objet de la demande. Lorsqu'il croit l'avoir compris, il peut alors :

2. refuser sans donner de raison qui explique son refus, ce qui constitue la plupart du temps une façon de rompre l'équilibre des relations psycho-sociales.

3. accepter :
   a) s'il s'agit d'une demande de dire, cela se fait en donnant les informations demandées ;
   b) s'il s'agit d'une demande de faire de façon immédiate, en accomplissant l'action demandée ;
   c) s'il s'agit d'une demande de faire à plus long terme, par une promesse ;
   d) s'il s'agit d'une demande de permission, en donnant son accord ;
   e) s'il s'agit d'une invitation, en donnant son accord ;
   f) dans les demandes d'ordre transactionnel.

4. Eviter de donner une réponse.

5. Refuser en justifiant ce refus, c'est-à-dire en donnant une raison acceptable pour I, le plus souvent en alléguant une impossibilité matérielle. Il s'agit ici d'éviter que l'un ou l'autre perde la face.
   a) cas d'une demande de faire : la personne concernée est absente, il y a impossibilité matérielle.
   b) réponse à une demande d'information : A ne connaît pas la réponse, ne détient pas l'objet demandé, etc...
   c) dans une requête transactionnelle : la personne concernée est absente, par exemple.

6. Essayer d'amener I à modifier la façon dont il envisage l'action future.

D'autres types de réactions peuvent se rencontrer, comme remettre à plus tard la décision.

4.3. Types de relations sociales établies

Parmi les paramètres situationnels, on retiendra celui des circonstances de la démarche (environnement et conditionnement matériel de l'interaction), celui des thèmes abordés (représentations que les locuteurs ont des référents, des objets du monde et des domaines d'expérience abordés dans la conversation), ainsi que celui des relations socio-culturelles et psychologiques qui s'établissent

entre les locuteurs. Le critère des circonstances oppose par exemple les conversations téléphoniques aux conversations en face à face.

Le critère des thèmes abordés et celui des relations socio-culturelles et psychologiques entre les locuteurs peuvent être commodément réunis grâce à la notion de domaine d'activité langagière puisque dans les conversations quotidiennes des thèmes différents sont abordés suivant les situations et les types d'interlocuteurs. Nous suggérons de prendre pour point de départ les catégories proposées par le *Niveau-Seuil* en les utilisant cependant dans une perspective différente de celle que leurs auteurs leur prêtaient. Il s'agissait pour eux de situer les différents publics d'apprenants par rapport à ces domaines et de déterminer autant que faire se peut les actes de parole susceptibles d'y être mis en œuvre (bien que, comme le signale lui-même COSTE, 1976, p. 54, «on voit mal comment décider que tels actes de parole seraient plus propres aux relations familiales et que tels autres considérés comme moins probables»). Nous utilisons quant à nous cet outil pour établir une typologie utile didactiquement des conversations, afin, en dernier ressort, de montrer comment un même objectif d'action, comme demander un service, peut prendre des formes différentes suivant les situations. On distinguera ainsi les relations commerçantes et civiles, les relations familiales, les relations professionnelles et les relations grégaires. Ces catégories ne sont pas étanches : certains types de relation peuvent en effet relever à la fois de plusieurs d'entre elles, ce qui est le cas par exemple lorsque des collègues sont aussi des amis. Elles sont aussi insuffisamment précises, les relations grégaires pouvant concerner aussi bien des amis intimes que de vagues connaissances que l'on n'a rencontrées qu'une fois. Il faut donc préciser et affiner chaque type de relation.

Nous proposons de le faire à l'aide de la distinction établie par GUMPERZ (1972, pp. 422 et 599), entre interactions personnelles et interactions transactionnelles. Dans les interactions personnelles (relations entre familiers, entre personnes d'une même famille), les stratégies individuelles l'emportent le plus souvent. Les interactions transactionnelles (relations entre inconnus, achats dans les magasins, entretiens téléphoniques, professionnels, etc...) sont au contraire stéréotypés, prévisibles, car les locuteurs ne se connaissent pas et jouent des rôles sociaux déterminés. Nous préférons les appeler «impersonnelles» parce que c'est davantage le fait que les partenaires ne se connaissent pas ou peu qui, de notre point de vue, intervient, que le fait qu'elles donnent lieu à une transaction.

Ce critère permet de placer les conversations sur un continuum allant des plus impersonnelles aux plus personnelles. Les relations familiales sont le plus souvent de type personnel, les relations civiles, commerçantes ou entre inconnus sont d'ordre plus impersonnel, les relations professionnelles et grégaires se situent sur une gamme assez large entre les deux pôles. En utilisant ce double point de vue, il devient possible de classer les interactions d'un corpus.

En ce qui concerne les thèmes abordés, comme on peut s'y attendre, plus l'interaction est personnelle et plus les thèmes se diversifient et deviennent complexes, alors qu'ils sont prédéterminés et limités dans les interactions impersonnelles : dans ces dernières, le choix des thèmes à aborder, imposés par les rôles

sociaux en présence, est limité. Le degré de manœuvre stratégique y est moins grand, et ces interactions sont plus courtes. Dans les conversations personnelles, les latitudes de choix sont plus larges à tous les niveaux du discours car les locuteurs partagent des zones de préconstruits plus vastes.

4.4. L'impossible et le licite dans l'instauration d'une interaction.

Observer les conversations à ce niveau des démarches permet de prendre en compte cette part de la compétence de communication qui permet de décider s'il est possible ou non de prendre l'initiative d'une interaction avec telle ou telle personne pour tenter d'atteindre tel objectif d'action, ou d'adopter tel type de réaction dans une situation donnée.

Notre compétence à nous conduire socialement nous empêche de prendre l'initiative de demandes de service irrecevables, en nous dictant ce qui se fait et ce qui ne se fait pas dans la culture de référence. Par exemple, pour décider quelle demande peut être adressée à tel type d'interlocuteur (et y adapter les stratégies à mettre en œuvre), il faut être capable d'apprécier l'importance de ce qu'on veut lui demander, et pour cela associer le poids de l'objet de la demande au type de relation entretenu avec la personne à qui on s'adresse, dans le domaine d'activité langagière concerné.

4.4.1. Savoir apprécier l'importance d'un service

a) Le poids du service peut être évalué suivant que l'acte demandé dérange plus ou moins l'autre, et en fonction de la menace potentielle plus ou moins grande que cet acte fait peser sur sa propriété ; en termes psycho-sociaux on pourra parler d'envahissement plus ou moins grand du territoire de l'autre. Emprunter une voiture est en ce sens un service important dans la mesure où l'automobile est un objet personnel auquel on est attaché par des liens affectifs assez puissants ; en revanche le prêt d'une échelle, par exemple, est presque toujours possible, car c'est un bien qui peut difficilement se dégrader. Venir regarder la télévision chez quelqu'un constitue un dérangement important car le territoire de la maison n'est accessible dans notre culture qu'à un petit nombre de gens (les autres sont des intrus). Il est ainsi théoriquement possible de classer des demandes par ordre d'importance décroissante.

1. demandes de faire et demandes d'aide, pour lesquelles il faut prendre en compte le temps que l'on demande de consacrer à l'action envisagée, les déplacements requis, la complexité et la difficulté de la tâche à accomplir.

2. demandes de permission, que l'on peut classer en fonction du dérangement occasionné, des risques de détérioration des objets prêtés, etc...

3. demandes d'information, à classer suivant le volume et la complexité des renseignements demandés.

4. demandes transactionnelles : même lorsque la tâche est longue et difficile, si elle entre dans les attributions normales de l'interlocuteur, on se trouve à la limite de la demande de service.

5. inviter vient en dernier lieu puisque, en principe, l'action envisagée doit profiter aux deux partenaires.

L'ordre indiqué est de principe et le besoin de classer ne naît que du souci de

décrire : dans la réalité le poids de chaque demande est évalué au coup par coup et, pour l'apprentissage, il suffit de pouvoir apprécier le poids relatif des requêtes.

b) Pour cela il faut prendre en compte non seulement le poids du service demandé mais aussi le type de relation psychologique qui existe entre les partenaires, les valeurs que ceux-ci rattachent à l'objet de la demande, ainsi que les circonstances. En ce qui concerne la relation entre les partenaires, elle peut s'apprécier, de façon simplifiée, suivant l'échelle allant des plus personnelles aux plus impersonnelles. Le droit d'envahir le territoire de l'autre dépend en effet du degré d'intimité entre les personnes.

Associer les deux critères ci-dessus permet de juger quelles demandes peuvent être faites, et à qui : invitations et demandes transactionnelles ne sont pas effectuées auprès des mêmes personnes. D'autre part, plus l'objet de la requête a du poids en lui-même, moins l'on connaît la personne à qui l'on s'adresse, et plus le service demandé est important, donc difficile à formuler. Au-delà d'un certain seuil, il ne peut normalement plus être émis.

La connaissance de ce qui est licite ou non dans des démarches de demande de service provient de la compétence, d'ordre socio-culturelle, liée à ces deux critères. Elle permet d'apprécier, en fonction de sa personnalité propre, les seuils au-delà desquels une requête peut ou non être exprimée : demander de l'argent à une vague relation, ou le prêt de son automobile au voisin qu'on connaît peu, ne peut se faire que dans des circonstances exceptionnelles, en prenant beaucoup de précautions pour ménager les faces respectives de chacun. Les demandes peu importantes se réalisent simplement, rapidement et directement.

4.4.2. Quand est-il licite de demander service ?

Seules des demandes que l'on sait pouvoir être agréées peuvent être formulées. Celles qui entrent dans le jeu des rôles et statuts sociaux assurés normalement par les locuteurs vont d'elles-mêmes. C'est le cas des requêtes effectuées auprès des personnes dont c'est la tâche professionnelle de les accepter, et qui ne peuvent en principe les refuser. En revanche, demander le prêt d'objets personnels au voisin que l'on ne connaît que pour l'avoir croisé dans l'escalier risque, en l'agressant dans son «territoire», de menacer par trop sa face négative et de briser l'équilibre de leurs relations psycho-sociales. On peut en revanche demander à son épouse le prêt de sa voiture, si on sait que cela ne la dérangera pas à ce moment-là. Le degré d'intimité entre les interlocuteurs fait dans ce cas plus ou moins coïncider leurs deux territoires.

4.4.3. Quand est-il licite de refuser ?

Il en est de même pour les réactions que l'on peut avoir lorsqu'autrui présente une requête. De même qu'on peut comparer les requêtes entre elles suivant le droit qu'on a de les formuler, on peut aussi les comparer suivant la possibilité plus ou moins grande que l'on a de refuser.

Les seules que l'on puisse refuser sans justification valable viennent des individus dont on n'est pas solidaire socialement (5). Pour reprendre la terminologie de BROWN et LEVINSON (1978), ces personnes menacent notre face négative en déclenchant le besoin de défendre le territoire de notre moi, mais pas notre face positive, dans la mesure où l'on ne cherche pas à être reconnu et

apprécié par eux, ce qui est une composante fondamentale de notre vie sociale. Il peut donc nous importer peu d'accepter ou non de répondre au «vous n'avez pas un franc ?» du mendiant, s'il ne compte pas à nos yeux comme individu social. De même, il est possible de ne pas prendre en considération la requête d'un inconnu qui nous demande de la monnaie pour téléphoner d'une cabine publique, ou celle de l'étranger qui nous demande son chemin dans la rue : cela dépend du choix que nous faisons de mettre en jeu notre face positive (être reconnu comme individu) ou notre face négative (défendre notre territoire).

En revanche, nous sommes contraints de défendre notre face positive face aux personnes qui font partie des mêmes groupes sociaux que nous, sous peine de ternir notre image sociale, et cela nous oblige à prendre en considération toutes les demandes qu'elles nous adressent. Refuser de répondre ou refuser sans donner d'explications sont des conduites délibérées qui marquent la volonté de rompre les relations, ce qui peut d'ailleurs être le cas lorsqu'on désire ne plus avoir affaire à un importun.

4.4.4. Différences culturelles et individuelles dans l'appréciation de ce qui est licite ou non.

Les droits à refuser ou à adresser une requête changent-ils d'une culture à une autre ? Suivant les aires socio-culturelles, caractérisées par les critères de l'âge, du milieu social et culturel, de la région, du pays, du continent, la langue enfin qui est parlée, le degré de familiarité qui est accordé pour aborder un inconnu, par exemple, peut varier considérablement. Cela affecte-t-il pour cela ce que nous avons appelé le «territoire» du moi, et provoque-t-il dans certains endroits des possibilités plus larges de demander service ou de refuser que dans d'autres ?

Les recherches ethnolinguistiques sont susceptibles d'apporter des réponses à ce genre de questions, en mettant au jour ce qui, dans tel milieu social, se fait ou ne se fait pas. Des outils d'investigation comme les méthodes d'évalutation d'attitudes et des représentations mentales peuvent y aider. De même que l'on peut chercher à manifester par la technique des «cartes mentales» les représentations différentes de l'espace qu'ont des individus appartenant à divers groupes sociaux (voir ici-même dans l'article de CABUT H. et al. pour une application didactique de cette idée), ou que l'on essaye d'avoir une idée sur les attitudes d'apprenants face à la langue qu'ils apprennent et au milieu où cette langue est parlée (CEMBALQ et REGENT, 1981), il doit être possible aussi d'appréhender la façon dont une personne se représente quand il lui semble licite d'accomplir un acte de langage, ou de réaliser un objectif discursif donné dans une situation précise. Il y a là un objet de recherche qui aurait pour ambition d'éclairer les différences de comportement langagier d'une aire socio-culturelle à une autre.

D'autre part, une didactique qui considère les apprenants comme des apprentis-usagers ne doit pas perdre de vue qu'il en est de l'appréciation de ces objectifs d'action à mettre en œuvre par le langage comme de l'usage des autres règles du discours : l'appréciation de ces droits est différente suivant les individus d'un même milieu social. En ce qui concerne par exemple la demande de service, certains «osent» plus que d'autres. L'option didactique sera donc sim-

plement de rendre les apprenants conscients des limites imposées par le «savoir-vivre», de façon à respecter leurs spécificités individuelles en les laissant libres de déterminer eux-mêmes leurs comportements.

4.5. Utilisation didactique des typologies obtenues

Si l'analyse ne permet pas de catégorisation rigoureuse des interactions, elle met en revanche au jour les critères d'appréciation grâce auxquels notre compétence évalue quotidiennement les comportements à adopter dans chaque situation. Chaque conversation constitue un cas d'espèce, et comparer les interactions revient à les placer le long de continuums associant plusieurs critères.

a) les catégories de demandes de service et de réactions possibles constituent différents types d'objectifs d'action dont on pourra déterminer la pertinence pour chaque groupe d'apprenants : ce catalogue servira pour la sélection et le classement des documents à leur présenter. A l'intérieur de chaque catégorie, chaque espèce est un échantillon : on prendra des exemples aussi divers que possible, sur l'échelle allant des plus importants aux moins importants.

b) la place de chaque interaction recueillie sur un continuum allant des plus impersonnelles aux plus personnelles, c'est-à-dire en même temps des plus stéréotypées aux moins stéréotypées, fait intervenir un critère concernant les locuteurs eux-mêmes. Il conviendra là aussi d'envisager, dans chaque domaine d'activité langagière, toute l'échelle des possibilités.

c) en ce qui concerne l'évaluation de l'importance des services demandés, la possibilité plus ou moins grande de prendre l'initiative d'une démarche de discours, ou du mode de réaction à cette initiative, l'observation de diverses interactions situées aux frontières des «droits discursifs» nourrira des échanges entre apprenants et «personnes ressources» locuteurs de la langue-cible ; le but est une approche contrastive des usages dans la culture dont l'apprenant est originaire et dans les milieux sociaux où il doit évoluer en langue étrangère.

5. L'OBSERVATION DES STRATEGIES

Analyser les interactions elles-mêmes devrait permettre ensuite de préciser en quoi consistent les stratégies que les locuteurs y mettent en œuvre. L'objectif n'est pas de définir des règles suivant lesquelles on peut parvenir à ses fins avec succès par le langage, ou, à partir d'une théorie de l'énonciation qui envisage la communication dans sa globalité, de définir des critères tels qu'à partir d'eux, on puisse dire si, en fonction de tel type de situation, tel échange est ou non grammatical.

Dans l'hypothèse en effet où il serait possible de vérifier une telle théorie par l'observation de corpus suffisamment étendus, recueillis grâce à des protocoles d'enquête rigoureux mettant en jeu l'ensemble des paramètres de l'activité discursive, on obtiendrait des règles conversationnelles à appliquer directement à l'enseignement/apprentissage, et on négligerait la spécificité des processus d'apprentissage. Cette démarche serait contraire à la perspective que nous avons adoptée d'une pédagogie permettant à l'apprenant de langue d'af-

firmer son individualité en tant que sujet dans un milieu social, de devenir un usager particulier de la langue qu'il apprend, et non pas copie d'un modèle conçu en dehors de lui.

Une démarche d'analyse visant à mettre au jour des règles conversationnelles paraît en outre contradictoire avec l'image d'un discours dans lequel rien n'est jamais joué d'avance, mais qui apparaît comme une négociation entre des partenaires qui collaborent, en fonction de leurs caractéristiques individuelles, d'une façon socio-culturellement réglée mais non pas préétablie, pour construire ensemble leur relation et les significations.

L'expérience montre enfin que la didactique utilise souvent de façon précipitée les résultats d'analyses linguistiques ou discursives que l'on applique directement à la pédagogie sous forme de contenus ou de techniques d'apprentissage. En témoigne la façon dont la linguistique structurale a été sollicitée par la didactique tant pour la définition des objectifs (la langue code) que pour les contenus (les catégories linguistiques), et même les techniques d'apprentissage et d'évaluation (substitution, opposition, transformation, etc... sont au départ des techniques d'investigation linguistique). En témoigne aussi l'utilisation parfois abusive qui est faite du *Niveau-Seuil*, certains enseignants adoptant comme contenus d'apprentissage ce qui, dans la présentation de la partie «actes de parole», ne constitue que des illustrations de la description (la colonne de droite), et oubliant ainsi cet aspect fondamental de la problématique des actes de parole qu'un même énoncé peut avoir différentes valeurs énonciatives et qu'une même valeur énonciative peut s'exprimer par différents énoncés.

Analyser à des fins didactiques les comportements de locuteurs consistera essentiellement à proposer une description et une explicitation possible de la diversité des utilisations de la langue, de façon à en dégager des outils d'observation utiles pour les enseignants de langue (nous entendons par là des outils qui les aident à traduire les situations de communication auxquelles ils ont choisi d'entraîner leurs étudiants en objectifs, en contenus et en activités d'apprentissage), ainsi que des moyens susceptibles d'aider les apprenants à appréhender des conversations.

5.1. Les tactiques, séquences d'objectifs discursifs.

5.1.1. Délimitation des échanges

L'échange constitue, nous l'avons dit, une unité de conversation que toutes les recherches récentes sur l'analyse des conversations ont mis en évidence, mais il existe des divergences dans la définition à lui donner et par conséquent dans la façon de le délimiter. Ces différences tiennent à ce que chaque recherche adapte ses outils d'observation à l'objectif propre qu'elle poursuit : par exemple, si SINCLAIR et COULTHARD (1975) font de l'échange une unité de base de conversation qui comporte trois constituants, c'est parce qu'ils étudient le langage de la salle de classe, caractérisé par la séquence «question du professeur → réponse de l'élève → sanction du professeur» (6).

Nous essayons quant à nous de faire de l'échange un outil didactique permettant de rendre compte de la production et l'interprétation de discours authentiques : en faisant correspondre à chaque échange un objectif discursif (objectif

intermédiaire servant à atteindre l'objectif principal) d'au moins un des participants, (voir ci-dessus en 3), nous adoptons une définition fonctionnelle et pas seulement descriptive des interactions, qui nous permet d'essayer de faire apparaître les choix opérés à tout instant par les locuteurs. Les tactiques poursuivies par ceux-ci pour atteindre leur objectif terminal peuvent en effet par ce moyen être décrites grâce à une paraphrase de l'objectif poursuivi dans chaque échange par chaque participant.

Les descriptions obtenues par HYMES, GOFFMAN, COULTHARD et BRAZIL, ou ROULET, sont souvent très suggestives, précises et utiles pour des analyses prépédagogiques ou pédagogiques ponctuelles, mais elles aboutissent le plus souvent à un morcellement des conversations en raison des phénomènes très fréquents d'enchâssement et d'enchevêtrement des échanges que nous jugeons peu utile de faire figurer pour des applications didactiques. Pour répondre à l'exigence de clarté de la présentation à des apprenants, et parce que nous voulons porter notre attention sur des conversations nombreuses et quelquefois longues, nous adoptons une définition plus souple de l'échange, qui aboutit à une unité plus vaste, semblable à ce que SINCLAIR et COULTHARD (1975) appellent transaction.

Dans l'extrait de conversation suivant, les tours de parole que nous transcrivons présentent deux échanges, au sens où ROULET les définit : le tour de parole 6 répond au 1, enchâssant ainsi l'échange situé entre les tours de parole 2 à 5, qui constitue un préalable à la réponse finale :

1 - I : j'suis perdue
2 - A : ben vous allez où
3 - I : à Clom Clo Clo Colombes
4 - A : Colombes
5 - I : Right / c'est ça oui
6 - A : faut prendre les couloirs proche banlieue

échange enchâssé

Nous proposons de cet extrait la description suivante :

1 à 5 expliquer la demande → chercher à faire expliciter cette demande ↓

6 prendre acte de renseignement ← expliquer ce que I doit faire

5.1.2. Observation des types d'échanges

Suivant le rapport qui s'exerce entre l'objectif de l'un des partenaires et celui de l'autre dans un même échange, on observe plusieurs possibilités :

a) les deux partenaires poursuivent le même objectif et collaborent pour l'atteindre. Prendre contact, clôturer l'interaction, s'entendre (même contradictoirement) sur la réalisation de l'action envisagée ou sur la situation, sont des objectifs qui, s'ils sont partagés par les deux locuteurs, donnent lieu à des échanges dans lesquels ceux-ci ont les mêmes droits à l'initiative. Dans cet exemple, les deux partenaires I (initiateur de la démarche) et A (Auditeur) donnent tour à tour des infor-

mations qui leur permettent de décider d'un rendez-vous :

9 - A : oui / alors moi j'ai cours de huit heures et demie à midi
10 - I : oui
11 - A : tu r'pars à quelle heure
12 - I : euh moi je repars le soir
13 - A : bon
14 - I : et bon le matin donc je suis prise

b) lorsque l'échange est provoqué par un objectif discursif d'un seul des partenaires, celui-ci demande à l'autre d'adopter une attitude de dépendance par rapport à cet objectif. Ainsi, expliquer une demande oblige l'autre à tenter de la comprendre et d'y réagir ; donner des informations exige qu'on en prenne acte ; demander des explications sollicite une réponse ; proposer une action contraint à l'accepter ou à la refuser. On pourra alors parler d'objectif directeur et d'objectif dépendant : les partenaires ne peuvent y adopter un comportement réciproque. Ils donnent souvent lieu à un ou plusieurs cycles que l'on peut décrire, dans la terminologie proposée par ROULET et son équipe (voir en particulier MOESCHLER, 1981, pp. 42 et 399), de la façon suivante : réparation → satisfaction (+ appréciation → minimisation).

Dans l'échange suivant, I explique sa demande, contraignant A à l'écouter puis à réagir à sa demande :

6 - I : euh j'voulais te d'mander un p'tit service Monique m'enfin comme c'est un peu tard euh c'n'est pas une obligation hein
- A : qu'est-ce que c'est
8 - I : j'aurais voulu euh sortir en ville cet après-midi avec Odile / est-c'que tu peux m'garder Anne non
9 - A : mm oui oui oui oui

c) il arrive que les objectifs discursifs mis en œuvre simultanément par les deux partenaires dans un même échange se contrarient. Quelquefois en effet, lorsque les locuteurs ont la possibilité, à la fin d'un échange, de mettre en œuvre un nouvel objectif discursif, ils le font simultanément, ou au prix d'une interruption de l'un par l'autre. C'est alors celui qui insiste le plus, ou qui a le plus d'autorité sur l'autre, qui impose l'objectif qu'il a choisi :

13 - A : hein / ça suffira amplement
14 - I : parce que vraiment ça hein ça m'intéresserait vraiment beaucoup
15 - A : je je je j'verrai si...

5.1.3. Observation des échanges de contact et de clôture.

L'échange de contact, réalisé de façon différente suivant les circonstances, a toujours lieu. Il a une allure stéréotypée facile à décrire : au téléphone après un aller-retour de «allô» qui signale que l'on peut commencer à se parler, les interlocuteurs s'identifient (ils se reconnaissent ou se présentent) ; puis l'initiateur de la démarche prend la parole pour expliquer ce qu'il veut. Dans la rue, pour les interactions mettant en présence des inconnus, ce sont les regards qui jouent le rôle du «allô» téléphonique ; puis I, par une formule comme «excusez-

moi Monsieur», ou «pardon Madame», signale sa volonté d'engager la conversation avant d'expliquer l'objet de sa demande. Au café, l'interaction s'ouvre par un geste du client ou par le cri «garçon», ce à quoi le garçon répond en s'approchant et en proposant ses services. Ces comportements, presque toujours semblables et faciles à observer, s'intègrent aisément dans un programme d'enseignement/apprentissage des langues.

Il est plus difficile de clôturer une conversation : les partenaires doivent se trouver d'accord sur le fait que l'interaction s'achève pour pouvoir mettre en œuvre ensemble l'échange de clôture proprement dit, limité aux quelques derniers tours de parole durant lesquels les locuteurs prennent congé l'un de l'autre. Pour cela, ils doivent signaler à l'autre qu'ils sont prêts à terminer l'entretien. Généralement, l'un des deux prend l'initiative de ce signe, qui peut être insister sur l'accord obtenu («bon ben entendu comme ça», «c'est ça», «d'accord»), remercier pour le service rendu, ou un signal plus général de conclusion «O.K.», «bon ben voilà», etc... Si l'autre manifeste son accord pour achever l'interaction, alors l'échange de clôture peut commencer. Mais la certitude d'être parvenu à un accord sur l'action future n'est pas toujours acquise simultanément, et l'on observe alors un décalage entre la volonté de l'un des participants de clore l'interaction et celle de l'autre, qui veut continuer à s'assurer que l'accord est bien obtenu (voir les tours de parole 30 à 38 de la conversation présentée en annexe 2).

5.1.4. Observation des transitions entre échanges

L'échange, défini comme une unité de discours déterminée par un objectif discursif d'au moins un des participants, peut occuper une partie d'un même tour de parole (la réaction du partenaire étant alors non-verbale) ou de nombreux tours de parole successifs.

Il s'ensuit que la transition entre deux échanges peut s'effectuer à l'intérieur d'un même tour de parole (lorsqu'un locuteur, après avoir clos un échange, enchaîne immédiatement en mettant en œuvre un objectif discursif), ou entre deux tours de parole différents, lorsqu'un échange vient d'être conclu par un des deux locuteurs et que l'autre prend l'initiative de l'échange suivant. Des marqueurs (7) signalent la fin d'un échange et le début d'un autre.

Ainsi, pour clore un échange, l'interlocuteur peut prendre acte d'une information par une simple émission de voix, lèvres fermées qui, suivant l'intonation, peut signifier une approbation, une prise en compte, une désapprobation, etc..., ou par des mots comme «bon», «oui», «c'est ça», «ah bon», etc... Un accord obtenu sur la réalisation d'une action se marque par un va-et-vient de mots comme «d'accord», «voilà», «c'est ça», «bon ben voilà», etc... La confirmation d'un accord est d'ailleurs très souvent sollicitée par «hein ?», suivi ou non d'ailleurs d'une réponse verbale, car le fait de ne pas répondre à ce «hein ?» constitue une confirmation de l'accord.

Une fois l'échange ainsi terminé, l'enchaînement sur un autre objectif se fait grâce à des marqueurs comme «alors euh», «bon ben écoute», «et puis», etc... Ces marqueurs sont presque systématiquement accompagnés, au moins dans les conversations non stéréotypées, c'est-à-dire les moins règlées d'avance,

par une hésitation au moment d'entreprendre l'échange, comme si le locuteur qui met en œuvre un objectif discursif nouveau cherchait à ce moment la meilleure stratégie possible. Cette hésitation se manifeste par un allongement, une pause (remplie ou non remplie), un faux départ, etc... En voici un exemple :

10 - I : ...déboucher une bouteille avec nous — clôture d'échange
11 - A : ah ..... — (prise en compte de l'invitation)
12 - I : euh / j'vous rappelle vers huit heures — début d'échange

5.1.5. Observation des tactiques

Il est possible de faire apparaître dans un corpus les séquences d'échanges décrites comme la mise en œuvre complémentaire ou concurrentielle d'objectifs discursifs. Voici différents types de schémas observés dans un corpus de demandes de service :

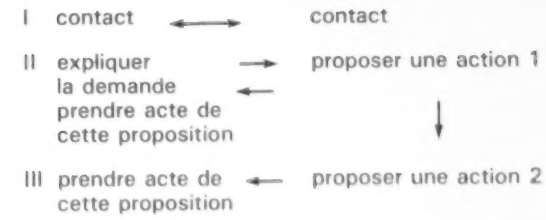
a) I contact ⟷ contact
↓
II expliquer la demande → accepter en accomplissant l'action demandée
↓
III clôture ⟷ clôture

Dans ce type de démarche, I demande à A d'accomplir immédiatement l'action proposée, et l'acceptation est signifiée non par une promesse mais par l'accomplissement de l'action au cours même de l'interaction. C'est le cas des demandes d'information, ou lorsque I sollicite de l'argent, demande du feu, ou voudrait que A lui passe quelqu'un au téléphone, par exemple.

b) Dans un autre type de démarche, I demande à A d'accomplir une action dont la mise en œuvre exige un minimum d'entente mutuelle. C'est toujours I qui a l'initiative du deuxième échange. Quant au troisième, c'est A qui, le plus souvent, en prend l'initiative, signifiant ainsi qu'il répond positivement à la demande de I.

I contact ⟷ contact
↓
II expliquer la demande . s'entendre sur la demande, ou la situation qui justifie la demande
. accepter ↘
III s'entendre sur la réalisation de l'action demandée. ⟷ s'entendre sur la réalisation de l'action demandée
↓
IV clôture ⟷ clôture

c) Un troisième type de démarche se présente lorsque I demande à A de lui faire des propositions d'action, ou que A réagit à la demande par des propositions. On observe alors la structure suivante, dans laquelle le nombre des échanges, à partir du deuxième, peut être aussi grand qu'on le veut.



etc...

Ces interactions les plus simples, canoniques du point de vue de leur structure en termes d'échanges, ne se situent pas systématiquement, loin s'en faut, dans le seul cadre des relations que nous avons qualifiées d'impersonnelles. C'est que le degré de complexité de la démarche du point de vue des objectifs que les locuteurs mettent en œuvre ne dépend pas du type de relation sociale qu'ils entretiennent, mais de l'action qu'ils accomplissent ensemble dans et par cette interaction. Le fait qu'elle sorte plus ou moins de l'ordinaire joue un rôle important. C'est dans la mise en œuvre de chaque objectif, au niveau des actes de parole, que les différences apparaissent entre situations impersonnelles et situations personnelles.

C'est avant tout la logique de l'action menée par et dans le discours qui détermine ce tronc commun à toutes les démarches observées, et qui explique le comportement des locuteurs en termes des objectifs qu'ils y mettent en œuvre.

Deux remarques s'imposent : en premier lieu, dire que la structure fondamentale des démarches obéit à une logique de l'action ne signifie pas que celle-ci soit universelle, car la façon dont un individu agit a des caractéristiques qui lui sont personnelles, tout en relevant de règles générales qu'une théorie de l'action pourrait éclairer. Cela explique que l'on observe des stratégies qui n'obéissent pas tout-à-fait à ce qu'une logique commune attendrait.

D'autre part, si les démarches que nous avons observées sont suffisamment transparentes pour qu'on puisse y lire les intentions des locuteurs, c'est qu'elles ne présentent dans leur grande majorité que des usagers francs du discours. Les objectifs des participants, très rarement cachés par des stratégies de masquage ou de dissimulation, apparaissent d'emblée clairement, ce qui est généralement le cas dans l'usage du discours pratique quotidien, dans lequel la ruse et le faux-semblant ont peu de place.

Il est de même possible de faire apparaître des tactiques de refus :

a) expliquer la situation qui justifie la réponse négative
↓
proposer un autre moyen de satisfaire I (proposition d'action réparatrice)

b) accepter
↓
modifier l'action telle que l'autre demande de l'accomplir
↓
justifier la façon dont on conçoit cette action

c) s'entendre sur la réalisation de l'action (pour en faire constater l'impossibilité)

éviter de répondre

d) donner une réponse négative (en la justifiant)

demander des précisions supplémentaires sur l'objet de la demande

répéter sa réponse négative

L'effort qu'accomplissent les partenaires pour collaborer et éviter les heurts apparaît clairement : A est le plus souvent conduit à épouser l'objectif d'action de I. Les réponses négatives sont toujours justifiées par une explication de la situation qui motive ce refus (la personne concernée est absente, impossibilité matérielle d'accomplir l'action demandée, A ne connaît pas la réponse à la question posée, ne détient pas l'objet demandé). Dans les demandes motivées par une demande d'information, lorsque A ne peut donner de réponse, il utilise une stratégie réparatrice visant à prouver qu'il prend vraiment en considération la demande de I, en lui demandant de préciser davantage ce qu'il veut.

Nous avons pu relever, assez rarement, d'autres types de tactiques, plus complexes, moins prévisibles, pouvant aller jusqu'à la rouerie : elles sont probablement peu souvent «programmées» dans l'esprit du locuteur, mais, motivées au départ par une intention ou une réticence plus ou moins consciente, se découvre au fur et à mesure que se révèlent les possibilités de choix et les contraintes de l'interaction.

C'est pourquoi il nous paraît peu pertinent de se servir didactiquement de ce genre de stratégies. En revanche, l'observation d'interactions à structure plus canonique peut aider les apprenants à mieux maîtriser la construction des conversations, dans la mesure où elles peuvent être prévues d'avance.

5.1.6. Observation du rôle des attitudes envers autrui

Le souci de respecter le territoire d'autrui, c'est-à-dire la politesse, au sens le plus large de ce terme, est central pour l'appréciation du droit à demander service. C'est lui aussi qui nous empêche de refuser de rendre service, et qui conduit A, lorsqu'il ne peut accéder à la demande de I, à tenter de réparer l'atteinte subie par son partenaire à l'occasion de cet échec. Ainsi, celui à qui on adresse une demande de service accomplit presque toujours l'effort de prendre à son compte l'objectif d'action du demandeur.

Cette volonté, qu'a celui à qui s'adresse la demande, de collaborer, de désamorcer la gêne que l'initiateur d'une demande de service peut quelquefois éprouver, est un des moteurs de la dynamique des échanges. En témoigne le fait que c'est presque toujours celui à qui on demande service qui prend l'initiative de l'échange par lequel les locuteurs doivent, lorsque c'est nécessaire, s'entendre sur la réalisation de l'action demandée. Autre manifestation du désir de coopération : celui à qui s'adresse une demande cherche toujours à comprendre l'objet de la demande de la façon la plus efficace possible, ce qui le conduit souvent à proposer ses services avant même que le demandeur ait terminé d'expliquer la situation, et à anticiper ainsi sur la demande elle-même.

Cette volonté de coopérer est cependant plus ou moins grande suivant les circonstances et les individus, car elle dépend des attitudes envers autrui. Voici des exemples pris dans un corpus de demandes de service effectuées dans le cadre de relations familiales et amicales, qui manifestent un désir de collaboration particulièrement grand, et qui sont propres à des locuteurs désireux, par caractère ou en fonction de la situation, d'entretenir les meilleures relations possibles avec leur partenaire :

- en plus de la stratégie par laquelle I présente sa demande (comme l'auteur d'une demande le fait presque toujours) en la justifiant par une schématisation de la situation, il éprouve parfois le besoin de provoquer d'autres échanges destinées à justifier à nouveau sa démarche, bien après que A a déjà réagi à la demande, positivement ou négativement, et que l'accord est déjà négocié ;
- le souci pour le demandeur de montrer à son interlocuteur qu'il est conscient de la portée de sa requête peut l'amener à vouloir exprimer sa gêne, sa réticence ;
- lorsque celui à qui la demande est adressée propose que l'action qui fait l'objet de la requête se réalise autrement que le demandeur l'avait envisagé, celui-ci ne peut refuser, même si la modification est telle que l'objectif d'action qu'il poursuivait est totalement dénaturé.

On ne rencontre pas ce type de comportement dans les interactions qui relèvent des relations commerçantes : la délimitation plus stricte des rôles sociaux, et avec eux des droits et devoirs qui s'y rattachent, explique la plus grande simplicité de structure de ces conversations. Les stratégies de mitigation comme celles que nous venons de décrire, d'autant plus importantes que le service demandé est de poids, viennent se greffer sur la structure fondamentale des démarches et tiennent à l'attitude que le locuteur adopte envers autrui ou envers l'objet de la démarche. La mise en œuvre ou non de ce genre de stratégie, la forme qu'il leur donne, constituent une des marques de l'individu dans son discours.

Les structures fondamentales que nous avons observées, troncs communs à toutes les démarches observées dans chaque catégorie, sont calquées sur une logique de l'action ; elles sont relativement fixes et prévisibles. Ce sont les stratégies de politesse au sens large, déterminées par le caractère, l'éducation, l'expérience, la culture, les attitudes du locuteur qui différencient les comportements à ce niveau des conversations. Motivées par le souci, plus ou moins grand, plus ou moins raffiné, de ménager le territoire de l'autre, nous proposons de les considérer comme surajoutées aux structures canoniques que nous avons dégagées, celles-ci apparaissant comme des schémas minimaux pour réussir dans les tâches communicatives visées.

5.2. Les stratégies comme séquences d'actes

En ce qui concerne les stratégies mises en œuvre par chaque locuteur à l'intérieur de chaque échange, grâce au choix d'actes de parole aux plans thématique, interactif ou illocutoire, on rencontre la diversité des comportements langagiers, qui porte autant sur l'organisation des stratégies que sur le choix des formes. Il ne s'agit de toute façon pas, encore une fois, de chercher à mettre

au jour les constantes des comportements illocutoires, thématiques et interactifs observés. Fournir des résultats d'analyse en termes de règles de comportement et d'utilisation de la langue, s'il est possible de les découvrir, se heurte dans le domaine didactique, nous l'avons dit, à l'argument que l'application directe de telles règles à l'enseignement, sous forme de contenus d'apprentissage, n'est pas conforme à l'image du discours conçu comme construction d'une collaboration, ni à notre conception de l'apprentissage d'une langue (liée à cette image du discours) qui donne pour objectif aux apprenants de devenir non pas des copies d'un modèle idéal, mais des usagers particuliers de cette langue.

Il semble en revanche possible de tirer parti en didactique de l'observation de quelques interactions bien choisies, à condition d'y voir l'exemple de comportements individuels sur lesquels l'enseignant juge utile d'attirer l'attention des étudiants. Il lui faut pour cela disposer d'une part de critères pour choisir ces exemples et d'autre part d'outils d'observation qui lui permettent, ainsi qu'aux apprenants d'en appréhender le fonctionnement. Les apprenants devraient pouvoir ainsi appliquer ces outils d'observation aux comportements des locuteurs de la langue cible qui les entourent dans leur vie quotidienne, non pour les utiliser comme modèles, mais pour adopter à leur gré, consciemment ou non, tel ou tel de ces comportements.

Nous avons proposé de prendre en compte trois niveaux de structuration dans l'élaboration des stratégies de parole (CARTON F.M., 1981). Nous présentons ici, faute de place, de façon succincte, un modèle susceptible selon nous de permettre des descriptions :

- au plan interactif se manifeste la collaboration des différents participants dans la construction du discours et s'organisent leurs contributions dans une seule interaction. A ce niveau, l'analyse montre la distribution des actes et des tours de parole parmi les participants. Des stratégies discursives y déterminent en partie les choix qui portent sur le type de participation à l'interaction, les prises de parole, etc... On pourra faire apparaître trois types d'actes : l'ouverture (O) est l'acte par lequel commence un échange motivé par un objectif discursif d'un participant. Il est caractérisé par le fait qu'il n'est pas contraint par un tour de parole antérieur, et par l'obligation qu'il impose à l'interlocuteur de réagir. La réaction (R) est l'acte par lequel l'interlocuteur assume l'obligation de prendre la parole que lui a imposée le locuteur. La clôture (C) est l'acte par lequel l'un des participants met fin à l'échange : la tâche discursive imposée par le tour de parole précédent (réponse obligatoire) s'y accomplit sans imposer d'autre réaction. Cet acte n'apparaît pas systématiquement dans la structure de l'échange, car le locuteur peut enchaîner une nouvelle ouverture après une réaction, et l'interlocuteur peut lui-même, après avoir accompli un acte de réaction, commencer un nouvel échange, en mettant en œuvre un objectif discursif. La structure d'un échange à deux participants est donc O + nR (+C).
- au plan thématique (ou propositionnel), s'organise la transmission et la prise en charge de l'information. La structuration discursive de l'information obéit en effet à des lois internes, tout en dépendant des contextes interactifs et illocutoires dans lesquels se situe l'énoncé. A ce niveau fonctionnent des stratégies qui déterminent en partie les choix des participants portant sur les thèmes de l'échange (initiatives, acceptations ou refus d'aborder tel ou tel thème). En modi-

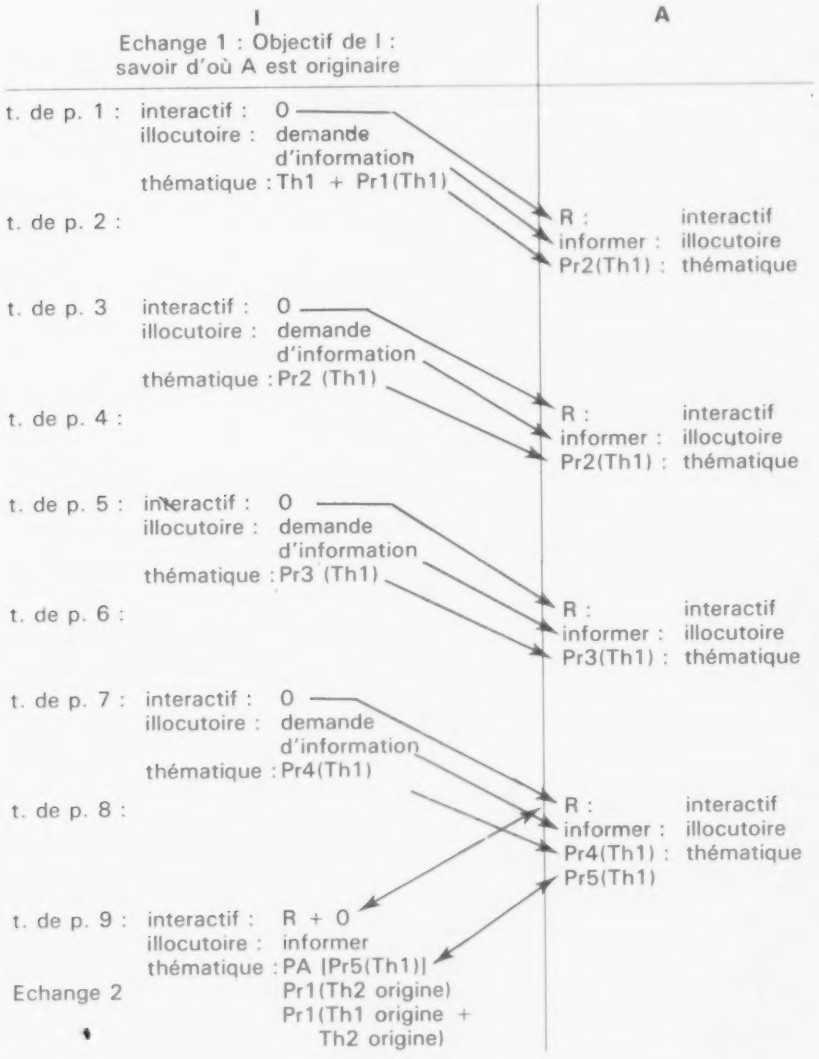
fiant quelque peu les propositions de BERRY (1981), nous distinguons trois actes qui, à l'image des actes illocutoires et des actes interactifs aux autres plans du discours, réalisent l'organisation thématique des conversations : poser un thème (acte de référence, selon SEARLE (1972) que nous symbolisons par Th) ; prédiquer un thème (acte de prédication, selon SEARLE, sur nous symbolisons par Pr) ; prendre acte de l'information transmise par le couple thème/rhème (PA). Alors que Th et Pr se réalisent verbalement, PA se réalise souvent non-verbalement (regards, hochements de tête, etc...). Cela le rend difficilement observable dans une interaction en face à face. Il se réalise en revanche verbalement dans les conversations téléphoniques. Il est obligatoire, puisque son absence constitue une anomalie dans les procédures de collaboration. L'ensemble Th + n Pr (Th) + PA forme une proposition P.

- au plan illocutoire, s'organisent les séquences des différentes forces illocutoires, déterminées elles aussi en partie par des stratégies discursives. Rendre compte des séquences d'actes illocutoires, caractérisés par l'action sur l'autre qu'ils cherchent à produire, consiste donc principalement à observer la manière dont chaque participant adapte son action verbale aux actions de son partenaire, au fur et à mesure que se déroule l'interaction. La conversation est ainsi envisagée comme une suite d'actions et de réactions.

Les stratégies motivées à chaque instant par un objectif discursif se présentent ainsi comme des surdéterminations des choix sur ces trois plans.

Nous proposons pour la description le systéme de présentation suivant : à chaque tour de parole, la première ligne indique l'acte interactif, la seconde l'acte thématique et la troisième l'acte illocutoire effectué. Les flèches symbolisent le rapport établi entre chaque acte de chaque locuteur sur les trois plans du discours. Au plan interactif elles montrent si l'obligation de répondre après un acte d'ouverture est remplie ou non, et distinguent les actes réactifs des actes d'ouverture. Au plan thématique, elles mettent en valeur la cohérence du discours en permettant de visualiser la prise en charge des thèmes par les participants. Elles caractérisent enfin la structure illocutoire de l'échange en mettant en évidence le système des actions sur l'autre et des réactions qui s'y exerce. Ce procédé permet ainsi d'avoir une idée sur la façon dont chacun des locuteurs agit ou réagit, prend ou non des initiatives, obéit ou non aux contraintes qui pésent sur lui. On peut s'en servir pour illustrer des commentaires, mais il n'a en principe pas, dans notre esprit, pour vocation d'être utilisé par des apprenants.

A titre d'exemple, l'extrait de conversation transcrit en annexe 1 peut être présenté de la façon suivante :



C'est donc I qui mène l'échange du point de vue interactif : il l'ouvre et provoque des actes de réactions de la part de A jusqu'à ce qu'il obtienne satisfaction. C'est lui qui pose le thème et qui demande (plan illocutoire) à A de le prédiquer jusqu'à ce qu'il considère (lui) que le thème est complété et que son objectif est atteint. Illocutoirement, sa stratégie consiste à effectuer une suite de demandes d'information. Le peu de collaboration de la part de A conduit cette interaction à la forme extrême où l'un des deux participants prend toutes les initiatives, et l'autre aucune, sinon celle de continuer à participer ; pour éviter l'échec que cette situation pourrait entraîner, l'interaction prend la forme d'un jeu (la devinette) auquel se livrent les deux participants et qui les satisfait tous les deux puisqu'il leur permet à tous deux de continuer à poursuivre leurs objectifs.

Le deuxième échange commence après «Trébeurden» dans le tour de parole 9. On voit que lorsqu'il a atteint son premier objectif (t. de p. 9) il en vise un autre en utilisant une toute autre stratégie, celle de ne pas faire appel à la collaboration de A dans l'élaboration du discours. Au plan interactif, il garde la parole ; au plan thématique il prédique seul les thèmes qu'il pose ; illocutoirement il informe. Notons qu'il aurait eu la possibilité de choisir une autre stratégie, par exemple celle de demander à A de deviner elle aussi son origine.

5.2.1. Observation de la diversité des comportements langagiers.

Des analyses systématiques menées sur un corpus étendu montrent que ce type de description permet de mettre en valeur l'influence des éléments suivants sur la façon de construire les échanges :

- *les circonstances matérielles de l'interaction.* Par exemple, dans les interactions téléphoniques, les stratégies sont plus directes, mieux organisées que dans les interactions en face à face, sans doute parce que les locuteurs y ont généralement des objectifs d'action plus présents à l'esprit, que la relation s'y trouve plus difficile à construire et que par conséquent les partenaires vont plus volontiers directement à leurs buts.

- *l'objectif d'action.* Suivant le poids qu'il a pour les interlocuteurs, il joue un rôle dans le caractère plus ou moins élaboré des stratégies utilisées. Ainsi, les demandes d'information sont effectuées d'une manière beaucoup plus simple et directe que les demandes de service proprement dites : un tour de parole suffit dans la plupart des cas pour formuler la demande, ce qui n'est presque jamais le cas dans les demandes de faire et les demandes de permission.

- *le type de relation sociale qui s'établit entre les interlocuteurs.* L'existence ou non d'un rapport d'autorité entre deux locuteurs, par exemple, implique pour chacun des formes différentes de participation du discours. De même, des différences importantes apparaissent entre interactions transactionnelles entre inconnus et interactions grégaires entre familiers : d'une façon générale les stratégies utilisées sont plus claires et les échanges mieux structurés dans les interactions qui mettent des inconnus en relation que dans les conversations entre familiers où entrent beaucoup d'éléments étrangers aux objectifs d'action, quand ils existent. Ces différences tiennent à ce que dans les interactions entre inconnus l'initiateur de la démarche a généralement un objectif d'action précis, et que cet objectif d'action constitue le seul objet de l'entretien. Dans les interactions

entre inconnus, les rôles sociaux prédominent, et les droits et devoirs discursifs qui s'y attachent sont mieux respectés. Nos observations font apparaître que c'est généralement celui des partenaires qui prend l'initiative d'un échange qui mène cet échange jusqu'au bout. Jusqu'à ce qu'il atteigne son objectif discursif, son interlocuteur lui laisse la maîtrise de la construction du discours, respectant cette règle tacite que c'est à celui qui a provoqué un échange que revient la charge de conduire celui-ci jusqu'à son terme. Cette règle est beaucoup moins bien respectée dans les interactions personnelles.

- *le type d'échange (voir 5.1.2.) dans lequel les locuteurs se trouvent engagés :* lorsque l'échange est motivé par un objectif discursif d'un seul des locuteurs et que celui-ci demande à l'autre de se conduire en fonction de cet objectif, les droits à l'initiative de ce dernier, au plan illocutoire, thématique ou interactif, sont limités. Ainsi, lorsque l'un des deux partenaires donne des informations à l'autre, il oblige celui-ci à prendre en acte. En revanche, les échanges au cours desquels I et A poursuivent le même objectif discursif et collaborent pour l'atteindre ensemble se caractérisent par une meilleure répartition des initiatives discursives : les deux partenaires y ont en principe les mêmes droits et les mêmes devoirs quant à la construction du discours. Si l'un des deux propose une modalité d'action, par exemple, l'autre peut manifester son accord, la refuser, argumenter ou non, et vice versa.

- *les attitudes* des individus envers autrui en général (dynamisme, timidité, prolixité, impatience, etc...), les sentiments ou préjugés envers le partenaire (sympathie, cusiosité, ennui, etc...), leurs motivations pour faire aboutir l'objectif d'action qui les anime, leur état psychologique, ont évidemment aussi une influence sur la part prise dans la construction du discours. Chacun possède aussi des habitudes discursives, stratégies qu'il met en service de façon préférentielle dans des démarches semblables. Certains utilisent ces stratégies quels que soient les partenaires et les circonstances, d'autres s'adaptent davantage. Certains par exemple ont pour habitude, lorsqu'ils sont lancés dans une explication, de garder la parole jusqu'à ce que celle-ci soit parvenue à son terme, alors que d'autres se laissent facilement distraire, acceptant plus volontiers de donner au discours l'orientation voulue par le partenaire au risque de ne pas atteindre leurs propres objectifs. Certains ont pour habitude, pour formuler une demande, de commencer par expliquer la situation qui justifie cette demande, alors que d'autres commencent au contraire par formuler leur requête. Certains locuteurs prennent dans le discours des initiatives constantes, au mépris souvent des stratégies déployées par leurs partenaires, en raison même de leur désir de bien faire en participant activement à l'interaction et en devançant les intentions de leurs interlocuteurs.

Les exemples montrant la diversité des comportements quant à la part prise à la construction du discours, et qui sont en relation avec les attitudes individuelles des locuteurs, peuvent être multipliés. Ces différences tiennent aux habitudes propres à chaque locuteur, à des attitudes momentanées ou aux circonstances, ou encore, plus rarement, à des maœuvres délibérées. Les observations effectuées à l'aide de notre modèle, c'est-à-dire en prenant en compte les trois niveaux illocutoire, thématique et interactif de la structuration des conversations montrent que ces comportements trouvent un critère d'appréciation intéressant

dans la quantité de participation, indice de l'implication dans l'interaction et du désir de collaborer activement ou non avec l'autre.

5.2.2. Eléments de la compétence à construire et interpréter le discours.

L'observation des conversations, à l'aide des outils que nous avons présentés, permet d'appréhender les contraintes et les libertés qui s'imposent aux locuteurs dans leurs choix discursifs. Nous en présentons rapidement quelques-uns ici :

a) assurer la cohérence du discours, c'est-à-dire pouvoir répondre de façon adéquate aux contraintes de nature interactive, illocutoire, et thématique qui s'exercent à tout moment dans le déroulement du discours.

En montrant comment la recherche par les partenaires d'un consensus constitue un des moteurs de la résolution des échanges, MOESCHLER (1981) nous semble aborder la question de la cohérence du discours de façon appropriée : «dès l'initiative d'une séquence conversationnelle, se pose le problème de sa clôture. Du point de vue des protagonistes de l'interaction (celui qui nous intéresse en didactique : NDLA), ce problème est crucial car il implique le respect (vs la violation) de règles de comportements qui ont justement pour fonction de permettre une telle clôture» (MOESCHLER, 1981, p. 42).

Ces règles de comportements se situent, suivant notre modèle, au triple plan de la structuration interactive, illocutoire et thématique dont les lois constituent le minimum de participation à l'interaction en-deçà de laquelle celle-ci ne peut se dérouler de façon «normale». La normalité d'une conversation pourrait être définie non par rapport à une norme, mais par le fait que les locuteurs parviennent à s'entendre pour mettre en œuvre leurs objectifs d'action, et, pour atteindre ceux-ci, leurs objectifs intermédiaires organisés en tactiques.

Ainsi, pour celui à qui s'adresse une demande de service, les contraintes minimales sont qu'au plan interactif, un acte réactif suit obligatoirement un acte d'ouverture ou un autre acte réactif imposant l'obligation de répondre ; au plan illocutoire, il faut réagir à ce qu'impose le partenaire ; au plan thématique enfin, il est obligatoire de prendre acte des informations et propositions effectuées par le partenaire (8).

b) l'initiateur d'une interaction doit être capable de mettre en œuvre son objectif d'action, en expliquant et en justifiant sa démarche. C'est à lui, si A ne coopère pas suffisamment, de provoquer et de mener les échanges.

Un point de départ pour l'apprentissage de cet élément de compétence en langue étrangère peut consister en la présentation de schémas de stratégies simples. Pour la demande de service, on découvrira que les séquences les plus courantes sont : demande explicite → schématisation de la situation (justification) ; schématisation de la situation → demande explicite ; schématisation de la situation (= demande explicite). Ce faisant, on laisse cependant de côté deux aspects essentiels de ces stratégies : le fait que bien souvent elles sont construites en commun par les deux participants, et l'«art» de justifier et de présenter une demande. La dimension collaborative du discours fait en effet que dans beaucoup de cas l'objet de la demande s'élaborer peu à peu à travers une schématisation construite par les deux partenaires ensemble. Ainsi, c'est souvent en demandant à son interlocuteur de s'entendre avec lui sur la situation que le

demandeur amène celui-ci à proposer de lui-même une solution. Il faut en outre être capable d'adapter la stratégie à l'importance du service demandé, et par exemple mettre en jeu les précautions indispensables lorsque l'objet de la démarche de requête se situe à la limite de ce qu'il est permis de demander (voir 4.4.). Il est possible par exemple de préfacer la requête de façon à la présenter d'avance sous le jour voulu : situation d'extrême urgence, ou caractère non obligatoire de l'action demandée.

c) les interlocuteurs doivent en outre maîtriser les contraintes rituelles qui s'attachent à la démarche dans laquelle ils sont engagés. Sous cette appellation empruntée à GOFFMANN (1973), nous désignons les échanges d'ouverture et de clôture de conversation, ainsi que les remerciements. Le caractère relativement stéréotypé des interactions entre inconnus permet de décrire celles-ci sous forme d'un schéma représentant les stratégies minimales, sur lesquelles peuvent venir se greffer les initiatives discursives supplémentaires propres aux individus et au type de relation qu'ils entretiennent. L'apprentissage de tels schémas, des formes nécessaires et de l'adaptation de celles-ci aux situations trouve facilement des solutions pédagogiques (voir par exemple JAKOBOVITS et GORDON, 1974).

Pour les interactions entre locuteurs qui se connaissent les rites sont plus ou moins systématiques, stéréotypés, donc observables, en fonction de la relation établie entre les locuteurs. La frontière y est difficile à tracer entre ceux l'on peut appeler les contraintes rituelles et les stratégies. Remarquons par exemple que, dans les relations familiales ou entre proches, comme dans le domaine professionnel pour les demandes de renseignements, le service peut être considéré comme normal et on n'observe pas régulièrement l'apparition de formules de remerciement.

d) il est enfin utile de proposer à des apprenants de langue un entraînement susceptible de les aider à s'adapter aux aléas de la conversation,pour se faire écouter ou pour comprendre ce que dit l'autre, malgré les bruits éventuels (au sens linguistique du terme). Signalons deux points, la recherche d'approbation discursive et les stratégies de compréhension :

- des marqueurs spécifiques non-verbaux et verbaux émis par le récepteur permettent au locuteur de s'assurer d'une part de l'attention et de la compréhension de celui à qui il s'adresse, d'autre part de son consentement quant aux arguments et aux justifications qu'il propose ; l'auditeur s'en sert pour signifier au locuteur qu'il confirme son rôle discursif (pertinence de la prise de parole, de l'acte réalisé, du thème abordé, etc...). MOESCHLER (1981, p. 53) et ZENONE (1981, p. 79-83) les appellent approbations discursives et prises en compte, et ils en éclairent le fonctionnement. Nous avons observé quant à nous que l'auditeur ne peut placer de marqueurs d'approbation discursive (vocalisation lèvres fermées avec intonation approbatrice, «oui», «d'accord») qu'en certains endroits du discours du locuteur, indiqués par deux signaux associés, un contour intonatif de continuation (montée intonative marquant le premier terme d'une proposition, la prémisse d'un raisonnement), et une pause non remplie ou caractérisée par un allongement ou un «euh» d'hésitation. C'est d'ailleurs à ces mêmes endroits du discours qu'il est possible d'interrompre le locuteur.

L'impression de malaise que l'on ressent parfois dans un entretien avec les étran-

gers peut tenir en particulier à ce qu'ils n'usent pas suffisamment de ces marqueurs d'approbation discursive, soit parce qu'ils ne savent pas comment les réaliser, soit parce qu'il leur est difficile de repérer les endroits où ils peuvent les placer dans le discours de l'autre.

- un type particulier d'actes, que MARTINS-BALTAR appelle «non-spécifiques» (COSTE et al. 1976, p. 169) parce qu'ils ne servent pas à réagir à un acte antérieur particulier, permettent de surmonter les bruits de la communication : demander de répéter, demander confirmation, demander d'expliquer ou de préciser, faire parler plus lentement, servent à repérer les «ratés» de la communication et à faire recommencer le discours de l'autre en telle ou telle de ses séquences. Demander la parole, demander de se taire, demander de poursuivre, etc..., servent à établir, poursuivre ou arrêter la communication. Ils méritent une place à part parce qu'ils ont la particularité de pouvoir se placer à n'importe quel endroit du discours interactif. L'implication didactique de cette distinction est évidente : la mise en œuvre de ces actes qui permettent d'établir ou d'arrêter la communication et de faire face aux échecs et aux difficultés peut être nécessaire à tout moment et dans toute situation de communication ; ils doivent donc pouvoir être maîtrisés paradigmatiquement et syntagmatiquement dès que possible par des apprenants de langue, dans un grand nombre de situations différentes.

6. APPLICATIONS DIDACTIQUES

A partir d'un certain comportement minimal nécessaire pour l'établissement de relations psycho-sociales équilibrées, que l'on peut considérer comme un seuil en-deçà duquel les locuteurs risquent de ne pouvoir atteindre leurs objectifs discursifs, les stratégies sont laissées au libre choix de chaque usager, ce qui explique la diversité des comportements langagiers. Ce sont les attitudes individuelles envers le partenaire et envers l'objet du discours, et le désir de participer plus ou moins activement au discours, qui déterminent la volonté de s'en tenir à ces comportements minimaux ou au contraire de mettre en œuvre des stratégies supplémentaires, ou plus complexes, correspondant au souhait de construire avec l'autre une relation gratifiante. C'est donc essentiellement par les motivations personnelles que l'on peut expliciter la diversité des comportements langagiers, une fois passé le seuil du comportement minimal attendu dans la situation de référence.

Ainsi c'est du degré de complicité qui existe entre les interlocuteurs que provient l'écart plus ou moins grand des comportements observés avec le caractère stéréotypé des conversations entre inconnus : les échanges de clôture et d'ouverture, par exemple, peuvent ainsi s'enrichir de tours de parole plus ou moins nombreux destinés à manifester l'intérêt mutuel que se portent les interlocuteurs.

Dans la perspective d'un apprentissage des langues qui met moins l'accent sur les contenus à acquérir que sur l'appropriation par des apprenants considérés comme individus des moyens communicatifs qui leur conviennent, de façon à aider chacun à bâtir une compétence propre, c'est, pensons-nous, surtout par

une sensibilisation aux comportements langagiers de la langue-cible, par une prise de conscience des différences que ceux-ci entretiennent avec ceux de la langue d'origine, autrement dit par des activités de conceptualisation ou d'objectivisation des stratégies, que les apprenants sont susceptibles de progresser vers un usage individualisé de la langue qu'ils apprennent.

Prendre conscience du système de l'utilisation de la langue étrangère, et de ses différences avec celui que l'on connaît pour sa langue maternelle, constitue une opération d'apprentissage profonde, puisqu'une telle prise de conscience met en jeu les préconstruits culturels ou catégories cognitives de celui qui apprend. Une telle opération ne peut se mener que par l'observation de documents présentant des interactions réelles mettant aux prises des locuteurs réels, dans des situations dont, dans l'idéal, tous les éléments sont présentés, de façon à permettre aux apprenants de poser des hypothèses justes. Cette phase de sensibilisation, ou de conceptualisation devrait viser à mettre l'apprenant en mesure d'apprendre en poursuivant les objectifs suivants :

- une sensibilisation à la nature des contenus à acquérir et la modification éventuelle des représentations qu'ils en ont ;
- les prises de conscience nécessaires quant aux comportements langagiers dont ils ont l'habitude en langue maternelle et à ceux qui sont propres à des locuteurs de la langue cible : ces prises de conscience devraient les aider à faire le choix des stratégies qu'ils veulent s'approprier en fonction de leur personnalité ;
- l'acquisition des outils conceptuels nécessaires pour pouvoir tirer parti de l'observation des données de «langue cible» auxquelles ils sont exposés ;
- l'observation en classe des stratégies elles-mêmes.

Les activités de conceptualisation devraient d'une façon générale porter, pour chaque fonction de langage, sur l'ensemble des éléments de la compétence de communication, à savoir les moyens verbaux et non verbaux de réalisation des actes, aux différents niveaux de structuration de discours, qui constituent des stratégies appropriées à des situations. Il s'agit d'essayer de favoriser l'élaboration par les apprenants d'hypothèses sur le fonctionnement des conversations, que nous proposons d'envisager dans leurs aspects suivants :

- aspect situationnel (comment approprier le discours à la situation)
- aspect illocutoire (actes et leurs réalisations)
- aspect thématique (initiatives et prises en charge des thèmes)
- aspect interactif (répartition des tours de parole, initiatives tenant aux prises de parole)
- adaptation aux aléas de la communication
- collaboration dans la construction du discours
- degré d'implication et participation.

Par les propositions que nous effectuons ici, nous recherchons des moyens susceptibles de préparer les apprenants à observer le fonctionnement du discours envisagé sous l'angle d'une sociolinguistique des relations personnelles, et avant tout comme la mise en œuvre d'objectifs d'action, qui se décomposent en séquences d'objectifs discursifs. Il s'agit surtout, grâce en particulier à la notion d'objectif discursif, d'amener les apprenants à se rendre capables de prévoir et de contrôler le déroulement en continu des interventions au cours d'échan

ges en face à face, tout en choisissant une forme de participation adaptée au degré d'implication qu'ils souhaitent y adopter.

6.1. Techniques possibles

Consacrée à l'observation de la langue, la phase de sensibilisation prend, suivant le niveau des apprenants, une place plus ou moins importante dans l'organisation de la démarche d'enseignement/apprentissage. Au niveau débutant, elle peut servir simplement à préparer les apprenants à l'intégration des moyens communicatifs jugés nécessaires dans le cadre par exemple d'une compétence «de survie» en langue étrangère. A un niveau plus avancé, elle devrait selon nous occuper une place quasi centrale dans la stratégie d'enseignement/apprentissage, puisque c'est en grande partie par des opérations de prise de conscience que les apprenants passent progressivement dune compétence indifférenciée à une compétence plus élaborée et en même temps plus individualisée, grâce notamment à la maîtrise du degré d'implication et de participation au discours, marque de leurs attitudes personnelles.

Suivant les objectifs poursuivis, et ils peuvent être nombreux, les documents et leur répartition, les techniques diffèrent. Les enseignants du CRAPEL mènent ainsi comme préalable à la mise en œuvre de modules d'expression orale fonctionnelle une sensibiisation en langue maternelle (ABE et al., 1978 ; GREMMO, 1978). MOIRAND (1982, pp. 113 et suivantes) propose, d'un autre côté, pour des activités de prise de conscience, la collecte par les apprenants eux-mêmes de documents, l'écoute «sauvage» autonome ou semi-autonome visant une appropriation «naturelle», l'utilisation de questionnaires, d'exercices lacunaires, de grilles à compléter, etc...

Il est possible de mettre au jour à l'aide d'images, dans le cadre de la classe, les représentations de la situation, des actes illocutoires et des thèmes à y mettre en œuvre : une séquence vidéo brève sans le son provoque par exemple l'élaboration d'hypothèses sur les stratégies à réaliser. Les hypothèses des apprenants du groupe peuvent être ensuite confrontées entre elles et pourquoi pas comparées avec celles d'un groupe de français. Des photos présentant des situations extrêmes, choquantes mêmes, sont susceptibles aussi de provoquer des prises de position. L'élicitation des représentations peut être obtenue aussi par le moyen de questionnaires à choix multiples, de questions ouvertes ou fermées portant sur les éléments socio-culturels, la valeur fonctionnelle des énoncés, les formes linguistiques utilisées : les apprenants sont amenés ainsi à porter des jugements sur différents aspects des stratégies qu'ils observent et la confrontation permet ensuite les prises de conscience nécessaires.

En vue de l'élicitation des représentations, il est possible de leur proposer, pour l'observation d'échantillons de discours, la confection de grilles de classement élaborées suivant leurs propres critères. Cette technique est susceptible de faire apparaître leurs propres catégories et, si elle est mise en œuvre en groupe, d'aboutir par la confrontation des opinions à une conceptualisation des différences individuelles et culturelles.

6.2. Deux expériences de conceptualisation sociolinguistique des stratégies.

C'est cette dernière technique que nous avons mise en œuvre auprès de deux groupes d'apprenants, l'un quasi-débutant (étudiants scientifiques), l'autre très avancé (professeurs étrangers de français). Nous avons utilisé pour cela un mini corpus vidéo de conversations rassemblant des demandes de service (enregistrement de films à la télévision).

6.2.1. Un groupe de débutants

Pour le groupe de débutants, dans le cadre de l'étude de la compétence communicative à demander service et à répondre à une demande de service, trois aspects des démarches de demande de service ont été considérés comme devant faire à ce niveau l'objet d'une sensiblisation :

1. les différences entre les demandes de service suivant l'importance du service demandé, qui est lui-même fonction à la fois du poids de la requête et des rapports entre les locuteurs.

2. la relation entre l'importance du service demandé et les stratégies utilisées, en termes de séquences d'objectifs discursifs.

3. les stratégies conversationnelles en termes de séquences d'actes réalisant les échanges d'ouverture, de clôture, ainsi que l'objectif discursif consistant à expliquer une demande, l'accepter ou la refuser.

En ce qui concerne l'objectif 1, après avoir présenté chaque extrait et nous être assuré qu'il était compris (la transciption a été fournie aux apprenants), nous leur avons demandé de trouver eux-mêmes des critères permettant d'opposer tous les échantillons entre eux, ce qui a permis d'aboutir au classement suivant, établi par les étudiants eux-mêmes, à l'aide de paramètres découverts par eux. Nous le reproduisons ici tel qu'il a été produit en classe, (les chiffres correspondent à l'ordre des extraits dans le corpus présenté) :

	inconnu	intime	patron/secrétaire client/serveur	hommes d'affaires
petite demande	1 -5	10	6 - 12 - 8	
demande importante		9		
renseignement	3	2 - 7		11
inviter	4			

Un des extraits a notamment permis la prise de conscience des différences importantes qui peuvent exister dans les rapports familiaux suivant les cultures, et de l'importance de ces rapports sur les formes à donner aux stratégies communicatives.

Pour l'objectif 2, nous avons demandé au groupe de paraphraser le comportement de chaque locuteur dans chaque extrait proposé, de façon à faire apparaître la notion-outil d'objectif intermédiaire. Les étudiants ont pu rendre compte de toutes les démarches observées à l'aide des verbes «demander», «expliquer»,

«commander», «préparer la demande», «accepter», «répondre», «s'informer», «obéir», «comprendre la demande». La mise en évidence dans un des extraits de l'objectif discursif «comprendre la demande» a fait apercevoir aux apprenants que l'attitude de réception dans une conversation, loin d'être passive, consistait en une collaboration avec l'interlocuteur, à l'aide de moyens communicatifs comme l'approbation discursive ou la demande d'explication.

Ce travail a abouti à l'établissement par le groupe, pour quelques-unes des conversations du corpus, de schémas comme ceux que nous présentons ici en exemple, suivant le modèle du premier d'entre eux élaboré avec l'animateur et très vite compris des étudiants :

1			5		
demander	→	accepter	préparer la demande	→	réagir
↓			↓		
expliquer la demande	→	accepter	expliquer la demande	→	comprendre la demande
					↓
			remercier	←	répondre

La mise au point grâce à la paraphrase et l'établissement de ces schémas, qui permettent de visualiser le comportement des locuteurs en termes d'objectifs discursifs, a fait apparaître aussi, de façon implicite, la notion d'échange comme unité de conversation déterminée par un objectif : l'acte de parole ne coïncidant pas avec l'objectif discursif, la réalisation de celui-ci et, par suite, d'un échange, peut nécessiter plusieurs tours de parole, jusqu'à ce que l'objectif discursif soit atteint.

Ce travail a en outre donné lieu à quelques remarques, effectuées par les apprenants lorsque nous leur avons demandé de confronter les schémas au classement des démarches établi précédemment :

- les demandes qui ont pour objet un petit service ou adressées à quelqu'un qu'on connaît bien sont plus directes et moins complexes que les autres.
- préparer la demande est utile lorsqu'on aborde un inconnu.
- le demandeur ne remercie que dans le cas de la demande de renseignements à un inconnu et pour un service important rendu par un familier.

Pour l'objectif 3, au cours d'un nouveau visionnement des séquences, nous avons enfin essayé d'observer quels actes permettent de réaliser ces objectifs discursifs. Les points suivants ont par exemple été abordés :

- l'échange de contact dans une des conversations a donné lieu à un débat assez long sur la façon d'aborder un inconnu dans la rue. En Amérique Latine, on peut le toucher, et l'aborder par derrière, alors que c'est impossible en Extrême-Orient. Nous avons quant à nous, jouant ainsi un rôle d'informateur, insisté sur l'impossiblité d'un tel comportement en Europe, et sur le caractère irréaliste de l'extrait présenté. Une comparaison avec la modalité du contact dans un autre extrait a révélé l'importance du regard dans l'échange de contact en face à face.

- la réponse à une demande peut être non verbale.
- les différentes façons d'expliquer une demande suivant les cultures en présence dans le groupe ont été comparées et mises en rapport avec les situations dans lesquelles elles ont lieu (c'est-à-dire avec le classement opéré dans la première étape). Les latino-américains du groupe sont tombés d'accord pour trouver que les stratégies présentées dans ces extraits leur paraissaient plus directes que celles qu'ils auraient mises en œuvre eux-mêmes dans des situations semblables en langue maternelle. Les stratégies observées et les formules jugées utiles par chacun ont été soulignées par eux sur leur transcription : elles ont été reprises ensuite par nous dans un «poly» résumant leur travail. Le document a ensuite servi de base pour des exercices ultérieurs de recherche d'autres formules équivalentes à celles observées, ou adaptées à d'autres situations auxquelles ils risquaient d'être confrontés. Des exercices de simulation ont par la suite été proposés pour la «mise en langue» de ce matériel verbal.

6.2.2. Un groupe d'étudiants avancés

Pour les professeurs de français, les objectifs suivant avaient été choisis, toujours dans le cadre de l'étude de la fonction «demande de service» :

1. sensibilisation à la notion de démarche et à l'observation des stratégies en général en tant qu'objet d'apprentissage.
2. utilisation de la notion d'objectif discursif et des séquences d'objectifs discursifs en tant que stratégies, pour l'observation du fonctionnement de la langue et la prise de conscience des comportements personnels.
3. observation des moyens communicatifs par lesquels des locuteurs manifestent leurs attitudes personnelles, et en particulier leur volonté plus ou moins grande de gratifier leur interlocuteur.

Pour l'objectif 1, malgré l'orientation communicative de l'ensemble du stage, il nous a paru important, pour ces apprenants habitués à un système traditionnel d'enseignement centré sur des connaissances, de consacrer une séance à l'aspect comportemental du contenu à acquérir. Nous leur avons donc d'abord demandé de se souvenir de situations de demande auxquelles ils avaient été confrontés dans les jours précédents, et de rapporter les difficultés communicatives qu'ils avaient éventuellement rencontrées. Ce recensement a duré assez longtemps et a permis une prise de conscience des manques : ceux-ci à leur niveau se situent moins dans les moyens communicatifs que dans le domaine «stratégique» (difficultés pour attirer l'attention ou se faire écouter lors de demandes de renseignements ; oser faire répéter le message lorsqu'on n'a pas compris ; commande non satisfaite dans un café parce qu'on ne s'est pas bien fait comprendre ; être capable de montrer davantage de chaleur dans les remerciements lorsqu'on est invité).

Nous avons ensuite eu recours au même corpus d'observation et à la même technique que celle employée dans l'expérience précédente, à savoir la construction par les apprenants d'un tableau présentant sur un axe les objectifs d'action en œuvre dans les démarches, et sur l'autre axe des critères permettant d'opposer les rapports sociaux qui y sont établis (inconnus, supérieurs, subordonnés, égaux).

En ce qui concerne le deuxième objectif, nous avons demandé aux apprenants de décrire les stratégies utilisées, dans chaque démarche du corpus, par le demandeur d'une part, par le destinataire de la demande d'autre part, et d'essayer de porter un jugement sur elles. Pour qu'ils utilisent implicitement la notion d'objectif discursif, la question posée était : «que fait chacun des interlocuteurs à chaque moment de la conversation ?»

Les tactiques utilisées par chaque locuteur observé ont ainsi pu être décrites. Cet exercice a provoqué à propos de l'une des interactions du corpus évoquant une situation extrême du point de vue socio-communicatif (un père demandant avec gêne de l'argent à son fils) des réactions étonnées, et donné lieu à une confrontation des représentations sur les rapports parents-enfants en France et en Turquie, pays d'origine des étudiants du groupe. D'autres situations ont ensuite été imaginées pour compléter le corpus : que se passe-t-il par exemple si un patron demande à sa secrétaire de travailler après l'heure ? Cela a été l'occasion d'échanges permettant la mise à jour de certaines représentations sociales : les étudiants se sont ainsi aperçus des différences existant entre les fonctions sociales d'un concierge en France et en Turquie à partir de la proposition de l'un d'eux d'imaginer une démarche au cours de laquelle un Français demanderait à son concierge d'aller lui chercher un paquet de cigarettes. La discussion se place ici, on le voit, au niveau du caractère licite d'une demande de service, c'est-à-dire de l'objectif d'action, et non des actes de paroles.

Ils se sont interrogés aussi sur les stratégies adaptées à chaque cas, ce qui a été l'occasion d'une confrontation de points de vue susceptible de permettre des prises de conscience tenant aux différences personnelles, les appréciations n'étant quelquefois pas du tout les mêmes sur les conduites à tenir. Plusieurs stratégies ont pu être proposées pour le cas d'un individu qui présente à un supérieur une requête peu importante (étudiant s'adressant au directeur de la Cité universitaire pour qu'il fasse réparer une douche), ou plus importante (étudiant demandant un prêt d'argent à un enseignant). Ce type de travail que nous avons répété avec d'autres groupes à propos de situations de désaccord/conflit/contestation, permet la mise à jour des représentations individuelles, et peut aboutir à l'élaboration de stratégies d'allure stéréotypée certes, mais individuellement stéréotypée, et convenant à la personnalité de chacun.

Pour l'objectif 3 enfin, la nécessité ne s'étant pas fait sentir d'étudier la réalisation des objectifs discursifs abordés en termes d'actes de parole (bien que certains, sur notre suggestion, aient commencé à constituer des listes d'actes, de réalisations d'actes et de marqueurs), nous avons proposé l'étude d'interactions dans lesquelles l'analyse prépédagogique avait mis en évidence l'attitude peu coopérative d'un des locuteurs. Il s'agissait dans notre esprit de leur faire découvrir que l'attitude de participation minimale au discours (traduite, dans le langage de notre salle de classe par «il en fait le moins possible»), devait être ressentie comme l'indice, sinon d'une impolitesse, du moins d'une mauvaise volonté à établir des relations gratifiantes avec l'autre. Pour analyser cette attitude avec les apprenants, nous avons utilisé la notion d'initiative prise dans la construction du discours, en termes de nombre de prises de parole, de thèmes introduits et d'actes réalisés. La séance a pris alors la forme d'une sorte d'expli-

cation de texte à base d'échanges entre animateur et apprenants : il s'agissait pour nous de les inviter à opérer les repérages et les prises de conscience susceptibles de faciliter leur compréhension en rendant explicites les sous-entendus du discours.

Un apprenant a fait la remarque que la participation minimale au discours, au lieu d'être un indice de froideur ou d'impolitesse, pouvait aussi apparaître comme le signe de la réserve et, partant, de la sagesse, donc se révéler comme une valeur. La confrontation des points de vue a servi notre objectif d'une mise à jour et d'une objectivisation des représentations sur les comportements.

Un corpus adéquat a ensuite permis d'observer les stratégies en termes d'actes interactifs, illocutoires, thématiques et leurs réalisations dans les échantillons observés, grâce auxquelles des locuteurs peuvent manifester davantage de coopération active, de chaleur, de sympathie. Pendant ces travaux, marqués par une relative passivité des groupes en raison de la procédure didactique utilisée, qu'il convient d'améliorer, les étudiants prenaient des notes, et établissaient des schémas de stratégies. Certains parvenaient petit à petit, ayant implicitement pris conscience des structures fondamentales se retrouvant dans les démarches semblables, à apercevoir les différences individuelles dans la mise en œuvre des stratégies. Faute de temps, et aussi pour éviter la lassitude, nous avons arrêté là l'expérience.

Signalons cependant que ce travail a permis entre autres aux apprenants de prendre conscience de la nécessité, même dans le cas d'une collaboration minimale, d'émettre des signaux d'approbation discursive de façon fréquente, et a fait naître leur curiosité sur les différentes formes prises par ces signaux en français. Cette prise de conscience a été exploitée par la suite.

6.3. Conclusions provisoires sur l'expérimentation pédagogique.

Toute activité d'apprentissage peut donner lieu à l'observation du fonctionnement de la langue et peut être pour les apprenants l'occasion de se rendre compte de leurs propres représentations et des stratégies qu'ils ont l'habitude d'adopter d'une part, et, d'autre part, des différences qui peuvent exister entre ces représentations et stratégies et celles qui sont propres à la langue qu'ils apprennent. Ce processus constitutif de tout apprentissage fait partie intégrante de l'auto-évaluation que porte, consciemment ou non, chaque apprenant sur ce qu'il apprend. Nous estimons cependant qu'il y a lieu de prévoir dans la programmation d'un cours communicatif une place spécifique pour ce que nous avons appelé les activités de conceptualisation sociolinguistique, destinées à systématiser et à rendre plus efficaces ces opérations d'apprentissage.

Cette phase peut se limiter, avec des débutants par exemple, et via la langue maternelle, à une courte sensibilisation aux situations et aux actes de parole à y mettre en œuvre, avant d'exploiter en classe le module d'expression orale permettant d'étudier systématiquement la fonction de langage correspondante. Elle peut occuper aussi, avec des étudiants plus avancés, plusieurs séances plus ou moins dirigées par un enseignant, durant lesquelles les apprenants apprennent en l'observant le fonctionnement de la langue dans un type de situation.

Du point de vue de l'enseignant, de telles séances doivent avoir pour objet la mise à la disposition des apprenants des outils conceptuels nécessaires pour qu'ils puissent tirer parti de l'observation des données de langue auxquelles ils sont exposés. Nous avons pu constater qu'il était possible de leur faire utiliser implicitement la notion d'objectif discursif sur l'impulsion d'un animateur, et que cette capacité pouvait être transférée ensuite à des activités se déroulant sous leur propre contrôle.

Au niveau des situations de demande de service, conçues comme la mise en œuvre d'un objectif d'action à l'initiative d'un locuteur, l'élicitation des représentations est un objectif didactique important en ce qu'il provoque les prises de conscience nécessaires à un ajustement des comportements en termes d'appréciation sur ce qu'il est licite ou non de faire dans une situation donnée.

En ce qui concerne les stratégies au sens de séquences d'actes interactifs, illocutoires et thématiques, l'expérimentation n'a pu dépasser le stade d'une séance consacrée à expliquer quelques interactions authentiques, sous la forme de questions posées par l'animateur et de réponses fournies par les apprenants. Il convient de dépasser ce stade par l'utilisation de techniques didactiques plus créatives pour les apprenants et susceptibles de déboucher sur des activités qu'ils peuvent prendre ensuite en charge eux-mêmes.

En tout état de cause, nos expériences de conceptualisation sociolinguistique des stratégies ont fait l'objet d'une appréciation généralement positive de la part de nos étudiants. Cela tient sans doute à ce qu'ils constatent qu'une opération d'apprentissage qu'ils pratiquent nécessairement par eux-mêmes lorsqu'ils sont en présence de données de langue cible peut être prise en charge explicitement dans la démarche d'enseignement/apprentissage, et que l'enseignant peut leur fournir des moyens de s'y livrer de façon plus efficace, parce que plus systématique, plus consciente et plus active. D'une part, l'enseignant leur donne l'occasion et les moyens de le faire consciemment en classe ; d'autre part le travail en groupe permet une efficacité multipliée des prises de conscience grâce à la confrontation des points de vue ; enfin les apprenants peuvent trouver, grâce à cette prise en charge didactique une plus grande confiance pour s'y livrer eux-mêmes en toute occasion d'exposition à la langue.

CONCLUSION

Le parti que nous avons pris de considérer l'apprentissage des stratégies conversationnelles comme l'élaboration d'une compétence individuelle propre à chaque usager de la langue nous a conduit à considérer comme primordiale la possibilité donnée aux apprenants d'observer par eux-mêmes des comportements langagiers de locuteurs témoins. Cela suppose l'élaboration d'outils qui permettent d'appréhender utilement des documents, ou les comportements auxquels ils sont exposés en dehors de la classe. Les notions de démarche, comme mise en œuvre d'un objectif d'action, et de stratégie, comme séquence d'une part d'objectifs discursifs qui déterminent chaque échange et d'autre part d'actes aux niveaux illocutoire, thématique et interactif qui permettent de réaliser

les échanges, présentent le double avantage de permettre la prise en compte en didactique de plusieurs unités hiérarchisées de discours, et d'appréhender ainsi les conversations de façon plus claire, et, d'autre part, d'ancrer les actes de parole dans une théorie de l'action.

a) un objectif d'apprentissage comme apprendre à demander service gagne à être présenté non comme un acte de parole, mais comme un objectif d'action. Il s'agit d'une initiative prise par un locuteur de déclencher dans une situation donnée une interaction parce qu'il désire atteindre un objectif d'action, et d'une réaction de son interlocuteur à cette initiative. L'approche didactique à ce niveau des conversations d'ordre pratique permet de prendre en compte cette composante importante de la compétence de communication qui consiste à savoir apprécier ce qui est impossible et ce qui est licite dans l'instauration d'une interaction : quand et à qui peut-on demander tel service plus ou moins important ? quand peut-on le refuser ? Les différences culturelles et individuelles qui existent dans l'appréciation de ce qui est permis ou non rendent nécessaires, pour apprendre une langue, des prises de conscience à ce niveau.

D'autre part, envisager les conversations à ce niveau conduit à les présenter comme des démarches de discours susceptibles de trouver leur place dans une typologie des interactions envisagées sous l'angle de celui qui en prend l'initiative, des réactions que ces initiatives peuvent provoquer et des situations dans lesquelles elles peuvent avoir lieu. De telles typologies, qui permettent de classer les interactions de corpus enregistrés, nous paraissent utiles tant pour la détermination des objectifs d'apprentissage que pour le choix de documents d'apprentissage.

b) ces interactions se présentent comme une suite d'échanges motivés chacun par un objectif intermédiaire (objectif discursif) d'un des participants, auquel répond ou s'oppose l'interlocuteur. L'observation à ce niveau mis en évidence par les analyses de conversations permet d'appréhender la façon dont le discours progresse à cette échelle de ce que nous avons appelé les objectifs discursifs. Or nous proposons l'hypothèse, qui semble confirmée par notre expérience d'enseignement, que la participation à une interaction peut se construire consciemment à cette échelle, et que les stratégies conversationnelles sont rendues plus efficaces par une prise de conscience de ces objectifs discursifs. Grâce à ces notions, telles que nous proposons de les utiliser de façon adaptée à des applications didactiques, quitte à abandonner un peu de rigueur, il est possible d'appréhender les comportements langagiers à ce niveau des unités de discours en termes accessibles à tous. A condition d'apprendre à s'en servir pour appréhender les conversations, et cela semble possible en peu de temps, nos expériences montrent que les notions d'objectif d'action et d'objectif discursif constituent des outils susceptibles d'être exploités par les enseignants (collecte et sélection des documents d'apprentissage), mais aussi, en les utilisant pour mettre au point des techniques d'apprentissage, par les enseignants et les apprenants ensemble ou par les apprenants seuls (paraphrase des stratégies, conceptualisation des stratégies). Par la paraphrase systématique des conduites langagières, on peut par exemple tenter de faire appréhender par les apprenants, dans des interactions authentiques et grâce à des échanges avec l'enseignant et les

autres apprenants, la façon dont, dans des situations données, le discours se construit à ce niveau. Cette technique peut donc servir chaque fois qu'il est nécessaire de sensibiliser les apprenants aux comportements des locuteurs dont ils apprennent la langue, dans différents types d'interaction et de situation, ou de les préparer à produire du discours en fonction d'intentions communicatives.

c) enfin se représenter les actes de parole comme organisés de façon à atteindre un objectif discursif, et en séquence sur trois plans de structuration du discours (interactif pour la répartition des tours de parole, thématique pour les contenus propositionnels, illocutoire pour ce qui est des séquences d'action et des réactions sur l'autre qui s'exercent dans les conversations), constitue une approche possible de la notion d'acte qui tend à la clarifier, au moins sur l'axe syntagmatique, car des difficultés subsistent pour isoler les actes de parole sur l'axe paradigmatique. Cela conduit à présenter aux apprenants non pas des actes isolés dont on envisage les différentes réalisations possibles mais en fonctionnement dans des interactions réelles.

ANNEXES

Annexe 1

Statuts sociaux et circonstances : *I vient d'aborder A, qu'il ne connaissait pas, dans un train de banlieue. Ils ont tous les deux une vingtaine d'années. I vient de remarquer que A porte une croix bretonne.*

1 - I : mais vous êtes / bretonne
2 - A : mm mm ((elle fait oui de la tête))
3 - I : bretonne bretonne du sud
4 - A : ((elle fait non de la tête))
5 - I : de la pointe
6 - A : non
7 - I : du Finistère
8 - A : ((elle fait non de la tête)) des Côtes du Nord / Trébeurden
9 - I : Trébeurden / ça alors hé / j'suis né à Brea mais j'ai surtout vécu à Guingamp / on était pas loin

Annexe 2

Statuts sociaux : *I : un policier - A : monsieur C*
Circonstances : *appel au domicile de A*

1 - A : allô
2 - I : monsieur C.
3 - A : oui
4 - I : oui bonjour monsieur ici l'hôtel de police de Nancy le service des objets trouvés
5 - A : oui
6 - I : euh voilà c'qui m'amène euh nous nous avons des papiers concernant madame D. [Odile]
A : [oui]
7 - A : Odile oui
8 - I : hein
9 - A : oui

10 - I : nous l'avions envoyé à Remiremont] pis comme à Remiremont
A : oui]

11 - A : euh] c'est ça ben on a changé d'adresse depuis donc / depuis trois ans [I : ouais]
apparemment [c'est la carte d'identité hein
I : (...)]

12 - I : c'est madame C. alors maintenant
13 - A : non c'est madame D. c'est tou c'est toujours Odile D. c'est ma belle sœur hein
14 - I : ah bon
15 - A : bon ben écoutez elle va v'nir les chercher
16 - I : alors qu'elle se présente hein parce que tout est r'venu [comme] ça euh
A : [oui]

17 - A : bon
18 - I : hein
19 - A : entendu
20 - I : qu'elle se présente à l'hôtel de police du boulevard Lobau
21 - A : [hein / au service objets trouvés]
[entendu oui oui / parfait / oui]

22 - I : et j'vais vous donner mes horaires hein parce que]
23 - A :] ah oui / ben faut pas v'nir n'importe quand

24 - I : oh non c'est ça hein / alors c'est de huit heures à douze heures
25 - A : oui
26 - I : de quatorze heures à dix-huit heures
27 - A : oui
28 - I : mais fermé le samedi et le dimanche
29 - A : sauf samedi et dimanche
30 - I : alors euh / on elle va v'nir aujourd'hui
31 - A : ben euh je suppose oui à moins que elle ait du travail / je n'sais pas / enfin dans la
[s'maine] en tout cas [/] je vous r'mercie beaucoup
[(....)] en tout cas [ ] je vous r'mercie beaucoup

32 - I : enfin y a tous ses papiers [hein]
33 - A : [entendu]

34 - I : voilà [mm]
35 - A : [c'est] parfait / c'est une bonne nouvelle
36 - I : ouais
37 - A : au r'voir monsieur
38 - I : au r'voir monsieur

NOTES

(1) Nous faisons référence ici au modèle de production proposé par BLOM et GUMPERZ, cité par BACHMANN et al. (1981) p. 190, et commenté par GAONAC'H (1982).

(2) Nous utilisons la distinction établie par DUCROT (1969) entre le présupposé, procédé de type sémantico-logique, marqué dans l'énoncé («ouvre la porte» présuppose que la porte est fermée), et le sous-entendu, non marqué dans l'énoncé mais issu de la situation d'énonciation. En ce sens l'illocutoire se trouve plus souvent dans le sous-entendu que dans le présupposé : la didactique devrait donc relever autant d'une linguistique de la situation que d'une linguistique de la langue.

(3) Nous préférons ici le terme de pratique à celui de pragmatique, pour l'opposer à épistémique. Toutes les interactions de quelque ordre qu'elles soient sont justiciables d'analyses pragmatiques, la pragmatique étant un des domaines de la linguistique.

(4) Le mot transactionnel ne fait pas allusion ici à la nature transactionnelle des échanges, comme les «actes négociatifs» définis par MITCHELL (1981, pp. 107 et sq), mais au fait que les démarches ainsi désignées ont lieu dans le cadre de relations commerçantes.

(5) Nous faisons ici allusion à la notion psycho-sociale de participation, définie comme co-existence sociale (MUCCHIELI, 1973, p. 36)

(6) ROULET (1981, p. 25) témoigne ainsi de ces divergences :
«On pourrait être tenté, comme GOFFMAN («Replies and Responses», *Language in Society n° 5*, pp. 257-313, 1976), de renoncer à l'hypothèse des échanges de base à deux ou trois constituants, au profit d'une structure plus libre, formée d'une intervention illocutoire initiative, suivie d'un nombre variable, éventuellement nul, d'interventions à double fonction illocutoire réactive, reconnaissable en particulier à son intonation (voir COULTHARD et BRAZIL, «Exchange structure», *Discourse analysis Monograph,* n° 5, Birmingham, 1979). Compte tenu du rôle joué par l'échange de base dans l'interaction en face à face et de la prédominance de la structure à trois constituants, du moins dans les échanges enchâssés, il nous paraît plus utile de considérer les autres échanges comme des variations de cette structure».

(7) AUCHLIN (1981, pp.88-103) les appelle «marqueurs de structuration de la conversation», et étudie leurs usages suivant les «niveaux de contextualisation des constituants qu'ils articulent». Nous ne faisons allusion ici qu'aux marqueurs de fin et de début d'échange, et suggérons de ne pas en limiter l'inventaire à des mots, mais d'y inclure les autres moyens de réalisation du discours que sont les signes prosodiques et non verbaux.

(8) Ces contraintes sont abordées, de façon différente, par MOESCHLER (1981, pp. 50 et sq), sous le nom de conditions pragmatiques, de conditions de satisfaction et de conditions d'orientation argumentative, adaptées au discours polémique qu'il étudie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABE D., HENNER-STANCHINA C., REGENT O. (1978), «Apprentissage de l'expression orale en autonomie. Implications de l'approche fonctionnelle», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

AUCHLIN A., (1981), «Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation», in ROULET E. (dir.), «L'analyse des conversations authentiques», *Etudes de Linguistique appliquée*, N° 44, oct.-déc. 1981.

BACHMANN C., LINDENFELD J.,SIMONIN J. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, coll. LAL, Crédif-Hatier.

BERRY M., (1981) «Systemic linguistics and discourse analysis : a multi-layered approach to exchange structure», in COULTHARD M. et MONTGOMERY M. (eds.) *Studies in Discourse Analysis*, Londres, R.K.P.

BESSE H. (1981), «Pour une didactique des différences communicatives» in *Revue de Phonétique Appliquée*, Actes du V° colloque international SGAV, N° 59-60.

BROWN P. et LEVINSON S. (1978), «Universals in Language Usage : Politeness Phenomena», in GOODY E.N. (ed.), *Questions and Politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.

CARTON F.M. (1981), «Le discours oral en élaboration : directions de recherche», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

CEMBALO M. et REGENT O. (1981), «Apprentissage de français en France : évolution des attitudes», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

COIANIZ A. (1982), «Comportements langagiers en DLE», in GALISSON (dir.), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, coll. LAL, Crédif-Hatier.

COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., ROULET E. (1976), Strasbourg, *Un Niveau-Seuil*, Conseil de l'Europe.

DUCROT O. (1969), «Présupposés et sous-entendus», in *Langue Française*, n° 4, déc. 1969.

GAONAC'H D. (1982), «Théorie cognitive de l'apprentissage et processus d'acquisition d'une langue étrangère», in *Revue de Phonétique Appliquée*, Actes du V° Colloque International SGAV, N° 61-63.

GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Vol. 2 : *Les relations en public*, Paris, Minuit.

GREMMO M.-J. (1978) «Apprendre à communiquer : compte-rendu d'une expérience d'enseignement du français», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

GUMPERZ J.J. et HYMES D. (eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistics : The ethnography of communication*, New-York, Holt, Rinehart and Winston.

JAKOBOVITS L.A. et GORDON B. (1974), *The context of foreign language teaching*, Rowley, Massachussets, Newbery House.

HOLEC H. (1982), «L'approche communicative, cru 1982», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MITCHELL K. (1981), «Illocutionary acts in a pedagogical description. The grammar of requests and offers», pp. 103-113 in RICHTERICH R. et WIDDOWSON H.G. (eds.) *Description, présentation et enseignement des langues,* coll. Langues et apprentissage des langues, Paris, Crédif-Hatier.

MOESCHLER J. (1981), «Discours polémique, réfutation et résolution des séquences conversationnelles», in ROULET E. (dir.) «L'analyse des conversations authentiques», *Etudes de Linguistique Appliquée,* N° 44, oct.-déc. 1981.

MOIRAND S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* coll. F. Recherches/Applications, Paris, Hachette.

MUCCHIELI R. (1973), *Communication et réseaux de communication,* Paris, Editions ESF.

PARRET H., (1979), «Ce qu'il faut croire et désirer pour poser une question», *in Langue Française,* N° 42, mai 1979.

ROULET E. (1980), «Actes de langage et structure de la conversation», *Cahiers de linguistique française,* N°1, Université de Genève.

ROULET E. (1981), «Echanges, interventions et actes de langages dans la structure de la conversation», in *Etudes de Linguistique appliquée,* N° 44, oct.-déc., 1981.

SEARLE J.R. (1972), *Les actes de langage,* Paris, Hermann.

SINCLAIR J., COULTHARD R.M. (1975), *Towards an analysis of discourse,* Londres, Oxford University Press.

WIDDOWSON H.G. (à paraître), *Stratégies for Discourse Processing,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

ZENONE A. (1981), «Interactivité, relations entre interlocuteurs et constitution d'unités conversationnelles», in *Etudes de Linguistique Appliquée,* N° 44, oct.-déc. 1981.

BEST COPY AVAILABLE

MELANGES PEDAGOGIQUES 1983

ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE

VERS UNE REDEFINITION DU ROLE DE L'ENSEIGNANT

Danièle ABE

Marie-José GREMMO

ABSTRACT

This article studies the ways in which the tasks which make up any teaching/learning system are distributed in three different kinds of organisational structure. The first is the traditional classroom-group-teacher kind, exemplified at the C.R.A.P.E.L. by evening classes for adults. The second is the self-directed group, where the basic infrastructure is provided by the C.R.A.P.E.L. but where the learners work without a teacher. Thirdly, there is the self-directed learning scheme, where individual learners come for counselling and materials but work at home.

These three structures are compared and contrasted and it is shown that none of the task or roles in question belongs necessarily to the «teacher» or the «learner», and that the learner can in fact carry out all those tasks which have been traditionally regarded as being exclusively part of the teacher's role.

Le fonctionnement de tout système d'enseignement/apprentissage implique la répartition entre les différentes composantes du système d'un certain nombre de tâches et la prise en charge d'un certain nombre de rôles. Dans les systèmes à structure «traditionnelle» (enseignement + groupe), c'est à l'enseignant qu'incombent la majorité de ces tâches et c'est lui qui cumule la plupart des rôles : il constitue ainsi l'élément dominant de la situation d'enseignement/apprentissage. Or les recherches en didactique des langues, aussi bien qu'en psychologie de l'apprentissage et qu'en psycho-linguistique, ont mis en évidence l'importance du processus d'apprentissage et rappelé que c'est l'apprenant qui représente la composante essentielle de tout acte pédagogique. Si l'on admet donc qu'il faut désormais centrer davantage le système sur l'apprenant, qu'advient-il de la répartition de ces tâches et ces rôles ?

Au lieu d'étudier séparément les domaines de l'enseignant et de l'apprenant, il nous a paru plus intéressant d'examiner en détail quelles sont les tâches à effectuer dans une situation d'enseignement/apprentissage, et quels rôles les deux pôles du systèmes ont à y jouer. La nature des tâches et leur importance dans la situation d'apprentissage nous aideront ainsi à préciser les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant. Pour ce faire, nous avons choisi de prendre en exemple trois structures d'apprentissage que nous pratiquons ou avons pratiquées au CRAPEL.

La première de ces structures et la plus connue d'entre elles est le cours de type traditionnel. Au CRAPEL nous l'appelons aussi cours du soir car elle est faite pour des adultes qui viennent commencer ou perfectionner leurs connaissances en anglais le soir après leur travail. Le deuxième type de structure dont nous parlerons est l'auto-apprentissage de groupe. Elle a fonctionné pendant quatre ans (de 1978 à 1981) et avait été mise en place à titre d'expérimentation dans le cadre de l'Université du Troisième Age et du Temps Disponible de l'Université de Nancy II. Les apprenants disposaient de salles, de matériel et de documents sonores, mais ces groupes fonctionnaient sans que l'enseignant soit présent pendant les séances d'apprentissage. Il venait dans le groupe quand les apprenants faisaient appel à lui.

Nous avons enfin au CRAPEL une troisième structure d'apprentissage : l'apprentissage auto-dirigé avec soutien. Ici, les apprenants ne fonctionnent plus en groupes, mais le plus souvent seuls et quelquefois par deux. L'enseignant leur fournit des documents lorsqu'ils n'en possèdent pas eux-mêmes et il discute avec eux de leur apprentissage. Parce que celui-ci doit tendre vers l'autonomie, nous appelons ces apprenants des autonomes. Nous ferons donc référence à autonomie, à 3ème âge et aux cours du soir, par simplification de langage lorsque nous parlerons des tâches et des rôles dans les différentes structures d'apprentissage.

Nous allons essayer de répertorier les différentes tâches à effectuer pour réaliser un apprentissage, selon trois directions : le premier chapitre de cet exposé sera consacré aux tâches qu'il est nécessaire d'effectuer lors de l'étape de *préparation* ou de *planification* de l'apprentissage. Dans le deuxième chapitre, nous parlerons des opérations à effectuer lors des séances d'apprentissage proprement dites. Enfin nous aborderons les aspects psycholinguistiques et psychologiques qui président à chaque apprentissage.

I - PREPARATION A L'APPRENTISSAGE.

La première partie de cet exposé est donc consacrée aux tâches qu'il convient d'effectuer avant d'entreprendre tout processus d'enseignement-apprentissage. Nous en mentionnerons quatre : le recueil d'informations sur la situation externe ou la motivation qui pousse les apprenants à entreprendre un apprentissage ; l'analyse de ces données qui permettent de déterminer quels vont être les objectifs et les contenus de l'apprentissage ; troisièmement l'information sur les possibilités offertes par l'institution qui fournit la prestation et enfin la prise de décision sur ce que vont être le contenu, les méthodes et les modalités de l'apprentissage.

1) - Informations sur les besoins des apprenants.

Une des premières tâches est de recueillir des informations sur les besoins, sur les attentes et sur les connaissances en langue des futurs apprenants.

Ces informations devront être suffisamment précises car c'est grâce à elles que sera déterminé le «programme d'action». Elles porteront donc sur ce qui pousse les participants à entreprendre un apprentissage en langue. Ces besoins peuvent être de plusieurs types : des besoins «professionnels» tels que l'accueil d'un visiteur étranger dans une entreprise ; des besoins personnels de type culturel comme des voyages en pays étranger ; des besoins psychologiques comme : «j'ai envie de me changer les idées», ou encore des besoins de type social : certaines personnes aiment en effet se trouver en groupe pour rencontrer des gens, «faire quelque chose», (et dans le cas présent, ils choisissent d'apprendre une langue).

Il est également intéressant de savoir, avant d'établir un plan d'apprentissage, quel est le passé linguistique des apprenants ; s'ils ont déjà pratiqué la

langue étrangère ; dans quelles conditions ; s'ils ont déjà appris une langue étrangère ; avec quelle méthode ; quel souvenir ils en gardent, etc.

Un autre type d'informations à recueillir ou à investiguer concerne des indications sur les représentations que les apprenants ont de la langue qu'ils vont apprendre : vont-ils la considérer comme un stock de mots ou un ensemble de règles grammaticales, ou bien encore comme un outil qui leur sert à communiquer dans les situations réelles ?

2) - Analyse des besoins.

Une fois que les besoins et les conceptions des apprenants ont été exprimés, la deuxième tâche est de les analyser, pour décider quel va être l'objectif et le contenu de l'apprentissage. Il est rare que dans un groupe les participants aient tous les mêmes besoins : même si l'on arrivait à grouper toutes les personnes ayant le même besoin de voyager à l'étranger par exemple, certains partiraient en Angleterre, d'autres aux Etats-Unis ; certains iraient à l'hôtel, d'autres chez des amis ; certains voyageraient en avion, d'autres en voiture, etc. On a donc recours à des catégories qui permettent une analyse plus fine des besoins '; ce sont des critères de type fonctionnel ; des critères qui permettent de segmenter un objectif à long terme en une liste de sous-objectifs ; des critères de priorités à établir entre les différents sous-objectifs. Par exemple, en analysant les besoins des apprenants dont nous venons de parler, il ressortira aisément que tous auront besoin de demander des renseignements ; de remercier ; de faire répéter ; de faire ralentir le débit de l'interlocuteur étranger s'ils ont des difficultés à le comprendre, etc.

Les informations sur les besoins des apprenants, sur les possibilités offertes par l'institution, et sur les critères qui vont permettre de les faire correspondre les unes avec les autres, aboutissent à la phase essentielle de la «préparation» d'un enseignement/apprentissage : le choix que l'on fait en définitive. Ce choix va porter sur l'objectif à atteindre à court terme/à long terme, sur les aptitudes à travailler (compréhension orale/écrite ; expression orale/écrite) ; sur les types de langue à étudier (langue de spécialité ou langue dite générale) ; sur les registres et les niveaux de langues à étudier ; sur le type de compétence visé (compétence linguistique et grammaticale ou compétence de communication) ; sur les méthodes à employer (va-t-on suivre une progression ou bien va-t-on mélanger les degrés de difficultés des activités, va-t-on utiliser une seule méthode ou bien plusieurs méthodes, va-t-on faire des exercices structuraux ou des activités de type plus créatif). Le choix portera également sur les documents à utiliser (seront-ils authentiques, seront-ils en rapport direct avec les situations dans lesquelles les apprenants vont se trouver dans la vie réelle) ; et sur les modes d'évaluation que l'on va utiliser.

3) - Information sur l'institution.

Si le processus enseignement/apprentissage est une interaction entre les deux pôles essentiels que sont l'enseignant et l'apprenant, il semble normal qu'il y ait un échange d'informations entre ces deux pôles. L'apprenant devra donc

pouvoir obtenir des renseignements détaillés sur les possibilités qu'offre l'institution enseignante.
Généralement, les apprenants qui entreprennent un apprentissage cherchent à se renseigner sur le nombre d'heures de cours qu'ils vont avoir par semaine, sur le volume horaire total de leur formation, sur le moment et le lieu de leur cours. Il est plus rare de rencontrer des personnes qui demandent des renseignements sur la manière dont leur apprentissage pourra se réaliser : est-ce-qu'on leur propose une «méthode» structurée, un canevas passe-partout qui offrira des exemples et des exercices de langue dite «générale» ? Est-ce-que cette méthode sera plus grammaticale que fonctionnelle ? Est-ce-que les échantillons de langue qui y sont présentés sont des documents authentiques, ou bien est-ce-qu'ils ont été fabriqués à des fins d'apprentissage ? Est-ce-que le système prévoit des conversations avec des anglophones ou bien les seuls témoins de la langue cible sont-ils des non-natifs ?

4) - Les décisions.

Il y a ainsi une grande quantité de décisions à prendre avant de commencer un apprentissage. Il faut reconnaître que jusqu'à ces dernières années, c'était à l'enseignant que revenait cette tâche. Ainsi, dans nos cours du soir, les décisions sont prises *avant* l'arrivée des apprenants. Nous leur offrons un enseignement d'anglais oral «général» et la publicité est faite sur ce thème. Certes, chaque animateur a au début des cours une discussion avec son groupe pour mettre en évidence les besoins, motivations et objectifs de chaque participant. Mais cet échange de vue sert à voir si certaines personnes se sont fourvoyées, à faire prendre conscience aux individus du groupe de la nécessité d'un compromis/tronc commun, et à expliciter la méthodologie utilisée au CRAPEL. De toute façon, c'est l'animateur qui mène cette discussion et qui «emmène» les participants là où il veut en venir. Pourtant, l'expérience de nos structures 3ème âge et autonomie nous a permis de constater que les apprenants pouvaient réaliser eux-mêmes cette «enquête» si on leur donnait la possibilité de le faire. Cette démarche est d'ailleurs vitale dans le cas des autonomes puisque la structure est centrée sur eux. On s'aperçoit ainsi qu'il suffit pour certains autonomes qu'on leur pose la question «pourquoi voulez-vous faire de l'anglais», pour qu'ils donnent une analyse détaillée de ce que notre jargon nomme besoins, motivations, objectifs, priorité, niveau de compétence, etc. Bien sûr, tous ne sont pas prêts à prendre toutes ces décisions. De par leur conditionnement antérieur d'enseignés d'une part, toute cette partie leur semble du domaine spécifique de l'enseignant : c'est pourquoi, comme nous l'avons dit un peu plus haut, peu de demandeurs cherchent à savoir à quelle méthode ils vont être exposés. Mais ce qui joue surtout ici, c'est l'absence d'informations : certains d'entre eux manquent totalement de critères d'analyse. Le rôle de l'enseignant est donc ici de fournir ces critères. Nous le faisons généralement en effectuant les différentes analyses dans l'entretien en face à face avec eux. Mais on peut concevoir de le faire sous forme d'enquêtes écrites, de questionnaires informatifs ou suggestifs. Cette opération aura pour but de rendre l'apprenant conscient de ses propres motivations, de l'aider à décider de ses objectifs et ainsi de l'intégrer

davantage dans le processus enseignement/apprentissage.

Quels sont donc les rôles de l'enseignant dans ces premières phases ? Dans l'approche plus traditionnelle, représentée ici par ce qui se passe pour nos cours du soir, son rôle est celui d'un *concepteur*. C'est lui qui prend en charge la réalisation des différentes étapes que nous venons de voir, parce qu'il va obtenir des informations qui lui permettent de construire un programme. Mais ces informations ne sont qu'une partie de ses sources. Il a également ses idées personnelles sur ce que doit être un «bon» cours, une «bonne» méthode, un «bon» professeur, sur le type de langue qu'il doit aborder, etc.

Tout cela l'aide à accomplir les tâches de prises de décisions que nous venons de voir : la/les méthodes, les horaires, le programme, etc. C'est donc lui le bâtisseur, le décideur.

Mais si, comme dans les autres stratégies que nous proposons au CRAPEL, la réalisation des tâches est faite par l'apprenant, ne serait-ce que dans une certaine mesure ? Le rôle de l'enseignant devient donc celui d'un «expert-conseil». C'est-à-dire qu'au lieu de prendre les décisions lui-même, il va chercher à rassembler le plus d'outils possibles pour que les apprenants puissent prendre eux-mêmes ces décisions dans les meilleures conditions possibles. Ainsi, comme nous l'avons mentionné plus haut, il rassemblera des enquêtes, questionnaires, etc. pour aider les apprenants à dégager leurs objectifs. Il sera ainsi documentaliste, pour pouvoir présenter aux apprenants le plus grand éventail possible de «méthodes» (pris ici au sens le plus large possible) pour que l'apprenant puisse faire son choix, etc. Et il est à la disposition de l'apprenant pour l'aider à faire son choix (en étant toujours disponible pour discuter avec lui, par exemple).

II - APPRENTISSAGE PROPREMENT DIT.

La deuxième partie de notre exposé va porter sur les tâches qui sont effectuées pendant les séances d'enseignement/apprentissage.

1) - Tâches matérielles.

Si nous nous référons à notre propre expérience d'enseignant en groupe, il semble que nous dépensons beaucoup d'énergie pendant une heure de cours. Nous distribuons des feuilles, nous installons les appareils, nous les faisons marcher, nous écrivons au tableau, puis de nouveau des feuilles, de nouveau le tableau et le magnétophone, nous nous agitons beaucoup. Et il est rare qu'un des participants propose d'actionner le magnétophone par exemple. Dans les groupes 3ème âge pourtant, les participants effectuaient ces manipulations sans problème : ils allaient chercher leurs appareils et leurs documents et ils manipulaient les appareils sans l'aide de l'enseignant. Celui-ci avait expliqué au départ le fonctionnement des appareils si nécessaire. Il avait pu ainsi donner des renseignements complémentaires sur l'utilisation que l'on peut faire d'une bande : il arrivait parfois que les apprenants ne pensent pas qu'ils pouvaient revenir plu-

sieurs fois en arrière pour élucider certains problèmes de compréhension par exemple.

En cours du soir il n'est pas rare que l'enseignant demande à un ou à plusieurs participants du groupe de faire fonctionner les appareils ; il arrive aussi qu'il n'écrive plus au tableau, et qu'il en laisse le soin à ceux des participants qui en ressentent l'envie ou le besion.

Ceci est une manière peut-être naïve, mais en réalité assez efficace d'inviter les apprenants à partager les tâches matérielles de l'enseignant ; ainsi l'enseignant, grand manipulateur d'appareils, devient un manipulateur parmi d'autres.

2) - Transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire.

a) Type linguistique.

Les tâches purement matérielles mises à part, il est nécessaire d'effectuer la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire. Comme d'habitude c'est l'enseignant qui détient le savoir linguistique et méthodologique, c'est lui qui a le rôle priviligié d'informant en langue et en méthode. Dans un cours traditionnel, c'est l'enseignant qui connaît le mieux la langue-cible, c'est lui qui la pratique en principe le mieux et c'est lui qui connaît le mieux les recettes pour faire partager son savoir (c'est en plus ce que pensent les apprenants).

C'est pour cette raison sans doute qu'ils le considèrent parfois comme un réservoir de vocabulaire : ils lui demandent des équivalents de mots dans une langue et dans l'autre.Ils lui font jouer aussi le rôle de grammaire ambulante en lui faisant préciser et expliquer les règles de syntaxe de la langue cible.

Cette attitude avait certainement une raison d'être autrefois. En effet, il n'y avait pas de magnétophone et les seuls informants sur la langue pour les apprenants étaient le professeur et le manuel. Ces deux éléments étaient les seuls échantillons de langue auxquels les participants étaient confrontés. Ils considéraient donc naturellement l'enseignant comme un modèle. Maintenant, les renseignements de type linguistique ne sont plus donnés par l'enseignant uniquement : les médias diffusent de nombreux documents en langue étrangère, et les échanges et les voyages à l'étranger, les rencontres avec des étrangers sont fréquents. Les apprenants ont ainsi une grande variété d'échantillons de discours à leur disposition. De la même manière, il n'est pas le seul informant possible en équivalents de lexique. Ainsi les renseignements sur le fonctionnement de la langue-cible peuvent être obtenus non plus seulement en écoutant les explications de l'enseignant, mais en observant les documents authentiques et en y repérant les éléments de lexique ou de grammaire inconnus. L'enseignant passe donc du rôle de celui qui sait tout et qui renseigne sur tout à celui qui indique les endroits où on peut trouver l'information et qui montre comment on peut faire pour obtenir les renseignements recherchés. Et l'enseignant, de modèle de langue est devenu celui qui montre différents types de discours. Mais son rôle est peut-être d'apprendre à se servir d'un dictionnaire.

Bien sûr, il renseigne sur le lexique ou la grammaire ou encore sur la réalisation linguistique d'une certaine fonction. Mais il n'est plus l'informant unique,

il devient un informant parmi d'autres. Dans les structures d'apprentissage dans lesquelles il n'est pas présent constamment, il est évident qu'il est là pour informer lorsque toutes les autres tentatives des apprenants ont échoué. Mais même dans ce cas, l'informant privilégié reste le natif.

Une autre des tâches «traditionnelles» de l'enseignant est de provoquer la mise en pratique de tout ce qui est acquis ou à acquérir : c'est donc lui qui, par des exercices, va stimuler l'expression des apprenants. Son objectif est de faire «communiquer» les apprenants, le plus possible, c'est-à-dire, de simuler la vie «réelle», extérieure à la situation de cours.Or P. RILEY a montré que dans la salle de classe, presque toute la communication passait par l'enseignant. En effet, les apprenants qui étaient censés pratiquer ou inventer le dialogue, s'adressaient non pas à leur partenaire, mais à l'enseignant. Et celui-ci était même obligé de distribuer les tours de prise de parole. On ne peut pas dire que l'enseignant favorise la communication entre les membres du groupe, puisqu'il vient à tout instant la court-circuiter car, par sa seule présence, il reste le meneur de jeu, et l'interlocuteur privilégié.

Pour se dégager de ce rôle, il peut ou bien introduire un grand nombre de documents authentiques qui joueront le rôle d'informants ; ou bien faire participer des natifs, avec qui les apprenants pourront pratiquer dans la langue des situations proches de celles de la réalité ; ou bien encore il pourra faire des sous-groupes et s'effacer en laissant aux participants de ce sous-groupe le soin de pratiquer la langue de manière plus directe. C'est ainsi que les groupes de 3ème âge et chez les autonomes, les apprenants réussissent à communiquer sans l'aide de l'enseignant, car cette partie n'est pas faite avec lui, mais à l'aide de documents et de «locuteurs-natifs». Là encore, l'enseignant a substitué à sa présence physique d'autres éléments, pour que soient réalisés des échanges communicatifs satisfaisants.

b) Méthodologie.

La deuxième tâche qu'il est nécessaire d'effectuer lorsqu'on est dans la phase de réalisation d'un enseignement/apprentissage est d'adopter un ensemble de méthodes : il faut décider de commencer par tel exercice, de préférence à tel autre ; il faut décider d'utiliser un document plutôt que tel autre ; il faut décider du rythme des exercices ; de l'équilibrage entre l'observation de documents et la mémorisation de certains éléments ; de la proportion de documents préparés ou bruts ; de l'organisation du temps de travail et des temps de repos ; de la progression vers l'avant ou de la révision de connaissances déjà vues, etc. D'ordinaire, c'est là encore l'enseignant qui est à la base du choix. Mais il peut en être autrement. Les autonomes et les groupes du 3ème âge ont la possibilité de choisir leurs documents et leurs méthodes. En auto-apprentissage de groupe, les apprenants étudiaient généralement les documents qui leur étaient fournis par l'enseignant. Certains de ces documents avaient été préparés et d'autres étaient donnés bruts. On a constaté que certains groupes utilisaient plus volontiers des documents préparés, alors que d'autres préféraient les documents bruts. Certains apportaient des documents qui leur étaient propres. Dans ces deux derniers cas, ils adoptaient une méthode de travail, calquée ou non sur les méthodes que l'enseignant avait préparées. Par contre, les autonomes prennent le plus

souvent en charge ces décisions ; s'ils utilisent les documents suggérés par le conseil, ils choisissent également de travailler sur des documents qui leur sont propres. Ils décident bien entendu du moment où ils vont travailler ces documents, de la longueur des périodes qu'ils vont y consacrer, de la fréquence de ces séances d'apprentissage et de la progression qu'ils vont suivre. Ce choix se fait en fonction de deux critères essentiels : leur goût personnel, et l'efficacité par rapport à l'objectif choisi. Leur démarche est le plus souvent une démarche d'essai-erreur. Le rôle de l'enseignant est ici celui de révélateur de critères d'analyse, de conseiller méthodologique et de banque de documents.

3) - Evaluation.

Au cours de l'enseignement ou de l'apprentissage proprement dits, il est nécessaire de procéder à des évaluations. Ces évaluations permettront d'apporter les éléments nécessaires à la suite de l'apprentissage. En effet, il ne suffit pas de prévoir une planification ni de la réaliser, encore faut-il mesurer si l'objectif que l'on s'était fixé a été atteint ou non.

Les évaluations dont nous allons parler sont de deux types : elles portent sur la performance en langue apprise d'une part, et sur les méthodes utilisées d'autre part. L'évaluation repose sur deux opérations : une opération d'appréciation de la qualité de la performance : il s'agit de savoir si la performance réalisée est correcte ou incorrecte, compte tenu des objectifs que l'on s'était fixés au départ. Par exemple, si l'objectif souhaité est : être capable de demander un renseignement au téléphone, il est nécessaire d'apprécier cette demande, une fois qu'elle a été réalisée ; on peut le faire en utilisant des critères comme : les mots me sont-ils venus de manière adéquate ? Le débit était-il acceptable pour mon interlocuteur ? Mes phrases étaient-elles grammaticales ? La personne en face de moi a-t-elle compris ce que je voulais demander ? Ma formulation n'était-elle pas trop brutale ? Etc. La deuxième opération qui entre en ligne de compte dans l'évaluation est l'interprétation qui suit cette appréciation : ici, ce sont les critères «satisfaisant» ou «insatisfaisant» qui entrent en jeu : est-ce-que je peux encore améliorer ma performance, ou est-ce-que j'ai atteint un seuil maximum pour le moment ? Est-ce-que je veux parler comme un natif, ou bien est-ce-que je peux me contenter de cette performance, même si elle est imparfaite ?

Si la performance est jugée satisfaisante, compte tenu de l'objectif préalablement fixé, je peux considérer que mon apprentissage est provisoirement terminé, et je passe à un autre point. Sinon, je dois décider s'il me faut revenir en arrière et recommencer cet apprentissage. Puis, si je décide de revenir en arrière, il me faut choisir la méthode à utiliser : vais-je reprendre la même ? ou vais-je en choisir une autre, etc. Lorsque l'enseignant est présent pendant la phase d'apprentissage proprement dit, c'est lui qui juge de la performance, c'est lui aussi qui décide de ce qui est satisfaisant ou non pour l'apprenant : il décide de faire répéter, de recommencer les exercices et de revenir en arrière sur des points qui lui semblent mal acquis. D'ailleurs l'apprenant lui reconnaît de bon cœur cette responsabilité. Mais souvent l'enseignant le fait sans savoir si l'apprenant est provisoirement satisfait de sa performance ou non (et l'apprenant va accepter le jugement de l'enseignant).

Or il est naturel de penser que c'est l'apprenant et lui *seul* qui peut décider si *son* objectif est réalisé ou non : les critères d'appréciation en correct/incorrect peuvent être fournis par l'interlocuteur, s'il n'a pas fait répéter, s'il n'a pas l'air impatient, s'il a répondu de manière adéquate, s'il n'a pas fait sentir d'une manière ou d'une autre qu'il s'était trompé sur le choix d'un mot ou sur la construction d'une phrase, il peut penser que sa performance est correcte. Il peut donc fonder son appréciation en observant les réactions de son interlocuteur, et devenir ainsi évaluateur. Il est évident que pour s'évaluer il faut avoir des éléments de référence. Le rôle de l'enseignant n'est peut-être pas de rester le seul élément de référence, mais de proposer des éléments de comparaison : nous avons déjà mentionné les anglophones non enseignants et les autres membres du groupe qui peuvent à certains moments servir de partenaires de discussion. Son rôle peut aussi être de fournir des critères d'analyse de performance comme : débit, rythme, intelligibilité, communicabilité, grammaticalité tolérée par l'interlocuteur en ce qui concerne l'expression. Pour la compréhension, les critères d'analyse peuvent être compréhension globale ou détaillée : comprendre les mots clés, donc saisir l'information essentielle ; comprendre à la première audition ou repasser plusieurs fois la bande ; se servir souvent de la transcription ou n'en avoir pas besoin ; avoir recours à une évaluation externe sur la performance (grâce au script par exemple ou bien l'impression subjective est suffisante etc.).

Pour conclure ce chapitre, on peut dire que l'enseignant n'intervient pas uniquement comme acteur dans la situation enseignement/apprentissage. Son rôle est de créer des conditions favorables pour que les apprenants puissent s'approprier les différentes opérations que nécessite tout apprentissage.

III - FACTEURS PSYCHOLOGIQUES.

Nous avons annoncé que la troisième partie de notre étude portait sur les aspects psycholinguistiques et psychologiques du processus enseignement/apprentissage.

Il reste en effet à effectuer un certain nombre de tâches moins observables que celles dont nous venons de parler : il s'agit de l'apprentissage proprement dit, de la stimulation nécessaire à la réalisation de cet apprentissage, et du soutien de la motivation à certains moments dans le déroulement de l'apprentissage. Enfin nous parlerons de l'animation du groupe.

a) - Facteurs psycholinguistiques.

Voyons donc tout d'abord les aspects psycholinguistiques : les nombreuses tâches dont nous venons de parler jusqu'à présent ont pour but de créer les conditions nécessaires pour que l'apprenant apprenne. En effet, la tâche ultime de toute situation d'enseignement/apprentissage est bien l'intégration des connaissances. C'est l'apprenant et lui seul qui peut réaliser cette opération finale. Autrefois, on pensait qu'il suffisait à l'enseignant de faire un bon cours pour que l'apprenant intègre les informations. Mais les recherches en psycholinguistique

ont montré qu'il n'en était pas ainsi : en effet, entre le moment où les informations sont fournies par l'enseignant (input) et le moment où elles deviennent intégrées par l'apprenant (intake), il se passe des phénomènes d'ordre cognitif, d'ordre psychologique et neurologique ou autre sur lesquels on connaît encore peu de choses.

Il est d'autant plus difficile de le savoir qu'on ne peut même pas mesurer l'intake (informations acquises), si ce n'est en mesurant l'output, c'est-à-dire les informations que l'apprenant veut bien redonner. Comme nous ne savons pas ce qui se passe effectivement dans la boîte noire qu'est le cerveau humain, il est difficile de savoir quelles informations il faut donner au départ pour être sûr qu'il en résulte un output donc un intake satisfaisants. En fait, en cours traditionnel, l'enseignant propose une méthode pour favoriser cette acquisition ou intake. Mais si l'apprenant a une méthode différente de la méthode proposée, il ne pourra pas apprendre du tout ou bien il passera un temps considérable à tenter de comprendre et d'acquérir la méthode proposée par l'enseignant. Il est peut-être possible de résoudre ce problème en proposant une grande variété de méthodes. L'apprenant en procédant par essai-erreur a plus de chances de trouver celle qui lui convient. C'est ce système qui est proposé en autonomie : non seulement les méthodes sont variées, mais aussi les documents et les anglophones ; seul le conseil est le point fixe de l'apprentissage. Les apprenants choisissent en général de travailler plusieurs documents et plusieurs méthodes parallèlement.

En cours du soir, on propose en général à la fois des documents authentiques variés sur des supports eux aussi variés (sonores/visuels/ou vidéo) ; des cours structurés variés ; des exercices variés et l'enseignant veille à ce que cette diversité soit préservée. On peut d'ailleurs noter que dans les sessions que nous organisons avec une grande variété d'animateurs et de documents, les apprenants apprécient cette diversité, bien qu'au début ils soient un peu réticents.

L'enseignant là encore voit son rôle se modifier : s'il est partisan d'une méthodologie, il doit pouvoir accepter le fait que certains apprenants ne puissent pas «accrocher» avec lui. S'il veut au contraire pouvoir accepter une grande variété d'apprenants, il doit devenir conseiller en méthodologie.

b) Facteurs psychologiques.

Mais on assiste aussi, dans une situation enseignement/apprentissage, à des phénomènes plus spécifiquement psychologiques : on sait que la motivation des apprenants joue un rôle important dans l'apprentissage, et on voit aussi que de son côté, l'enseignant considère le soutien comme une des tâches importantes lorsque les apprenants sont découragés.

- *motivation*

Dans les cours traditionnels, un des rôles de l'enseignant était de motiver les apprenants de l'extérieur, en leur proposant des activités qui leur plaisaient et en essayant ainsi de les attirer vers l'apprentissage. C'est d'ailleurs un des problèmes des enseignants dans le secondaire, car ils doivent remplacer, par

cette motivation externe, la motivation interne que n'ont plus un grand nombre d'élèves.

Quand il s'agit d'un public d'adultes, la situation est différente, car la plupart du temps, ils ne sont pas contraints d'assister aux cours ni même d'entreprendre un apprentissage. Mais en cours du soir, l'enseignant va jouer ce rôle de stimulateur de motivation en proposant un apprentissage régulier à heures fixes ; en étant chaleureux avec les participants ; en leur faisant faire des activités qui leur plaisent, etc...

En auto-apprentissage de groupe, la motivation peut être stimulée par l'enseignant aussi, à travers les documents et les exercices qu'il propose, mais elle vient plutôt du groupe lui-même. En autonomie, le rôle de stimulateur de motivation externe que joue l'enseignant est minimisé : ce sont les apprenants qui contactent leur conseil quand ils ont besoin de lui. Il n'y a plus de personne physiquement présente pour les faire travailler, et pour continuer, ils ont besoin d'une motivation interne solide.

Ici l'enseignant peut préparer psychologiquement l'apprenant, en lui montrant qu'un apprentissage se fabrique et que lui, l'apprenant, a un rôle essentiel à jouer dans cette fabrication.

Le deuxième facteur psychologique est le fait que dans une situation enseignement/apprentissage, ce sont des individus qui entrent en relation les uns avec les autres. On assiste donc à des confrontations entre personnalités, ce qui peut entraîner des effets positifs ou négatifs pour l'apprentissage. Dans les structures où l'enseignant est présent, chacun des participants a ou voudrait avoir une relation privilégiée avec lui. Mais si l'impression que fait l'enseignant n'est pas bonne pour l'apprenant, de stimulateur il devient alors inhibiteur d'apprentissage. Si dans un cours du soir l'enseignant ne plaît pas, l'apprentissage ne se fait pas ou il se fait moins bien. En autonomie, si l'apprenant n'a pas d'atomes crochus avec le conseil, les conflits de personnalité interviendront moins directement sur l'apprentissage : en effet la phase de travail et d'acquisition se fait loin de l'enseignant, tandis que dans un groupe traditionnel, l'apprenant est condamné si on peut dire à apprendre en présence de l'enseignant.

De la même manière la motivation d'un apprenant peut être stimulée ou inhibée par les autres membres du groupe. Certains apprenants refusent de choisir la structure autonomie parce qu'ils aiment être au contact d'autres personnes. Certains au contraire aiment apprendre sans être obligés de suivre la progression d'autres personnes ni de s'exprimer avec d'autres. Il faut donc que l'institution puisse proposer des structures d'apprentissage différentes.

- *soutien*

Si l'on observe une séance d'apprentissage, on s'aperçoit que l'enseignant passe beaucoup de temps à «soutenir» l'apprenant, en lui faisant des compliments sur sa performance ou sur ses progrès par exemple. On sait en effet que l'apprenant est plus fragile au moment de l'apprentissage, et ceci pour deux raisons : il y a une inégalité entre l'enseignant qui sait et lui qui ne sait pas d'une part. D'autre part, il est en train de se forger un nouveau système de connais-

sances, et on sait que cette période d'intégration de nouveaux éléments crée une perturbation : il semble alors perdre une partie des connaissances qu'il avait acquises. Ces phénomènes de régression s'accompagnent souvent de périodes de découragement.

Dans les cours en groupe, ce sont les autres participants qui peuvent augmenter ou diminuer ce découragement. L'apprenant peut en effet mesurer sa performance en fonction de celle des autres membres du groupe et l'évaluer comme insuffisante. Ou bien il se dit que les autres ne progressent pas plus vite que lui, et cela l'encourage. L'enseignant de toute manière revalorise l'opinion qu'ont les apprenants d'eux-mêmes pendant les cours en leur faisant sans cesse des compliments sur leur performance. En autonomie, en écoutant les entretiens du conseil avec l'apprenant nous avons remarqué que cette tâche était courante. Le conseil ne valorise pas systématiquement les performances de l'apprenant, mais lorsque celui-ci lui fait part de ses évaluations négatives, il le rassure en les transformant en évaluations positives. Il le fait non pas en disant «c'est bien ce que vous faites» mais en lui rappelant des critères de comparaison avec son état initial, et en lui donnant aussi les moyens de trouver comment changer sa méthode d'action pour avoir l'impression de progresser.

- *animation du groupe*

L'enseignant a dans un groupe un autre rôle prépondérant : c'est lui qui est le leader du groupe, et c'est lui qui prend en charge la cohésion du groupe : il veille à ce que chacun des participants se sente à l'aise, il aplanit les différences et les différents entre les participants ; il veille aussi au bon déroulement du cours et organise les tours de parole.

Les groupes 3e âge se choisissent en général un leader, et quelquefois plusieurs qui le sont à tour de rôle.

En autonomie c'est pendant l'entretien apprenant/conseil que cette tâche de leader réapparaît, mais sous forme légèrement différente. Très souvent, le conseil est investi du rôle de leader d'entretien : c'est lui qui organise l'entretien en présentant les différents thèmes qui vont être abordés, en initiant les thèmes nouveaux et en annonçant qu'un point est terminé et qu'on va passer au suivant. Ces conversations nous semblent importantes, car elles révèlent quelle est l'attitude de l'apprenant vis-à-vis de l'enseignant et quels rôles respectifs ils jouent dans la conversation. On constate que ces rôles ne sont pas fixés d'un entretien sur l'autre ni même au cours d'un même entretien. Il semble bien qu'à certains moments les apprenants prennent l'initiative, et s'ils le font, on peut émettre l'hypothèse qu'ils ont aussi de l'initiative dans leur apprentissage.

Ainsi, le rôle de leader n'est pas forcément attaché à la fonction de l'enseignant et tout apprenant peut jouer ce rôle, pourvu que l'enseignant lui en laisse la possibilité.

CONCLUSION

En répertoriant au cours de cet exposé les tâches qui sont nécessaires pour effectuer un apprentissage, nous avons essayé de montrer que ces tâches

n'étaient pas obligatoirement liées à l'un des pôles de l'interaction enseignant/apprenant. On s'aperçoit que les tâches qui étaient traditionnellement prises en charge par l'enseignant peuvent être effectuées par l'apprenant. L'enseignant n'est plus alors celui qui fait mais celui qui aide à faire. (C'est pourquoi d'ailleurs on appelle au CRAPEL la personne qui est en contact avec les autonomes le conseil).

Ces deux types de prise en charge : celui qui fait, celui qui aide à faire, ne s'excluent pas mutuellement. Elles sont les deux pôles extrêmes d'un éventail de possibilités qui déterminent des structures d'enseignement/apprentissage variées. Ce qui est important à nos yeux, c'est que grâce à cette analyse l'enseignant *et* l'apprenant puissent prendre conscience de leur personnalité propre d'apprenant et d'enseignant et qu'ils puissent chacun déterminer quelles structures leur conviennent et quels rôles ils sont prêts à prendre en charge dans ces structures.

BIBLIOGRAPHIE

ABE D., GREMMO M.-J., REGENT O. (1981) «Quand les apprenants ont la parole» In N° spécial *Etudes linguistique Appliquée, «Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie»* Editions Didier.

ABE D., HENNER-STANCHINA C., SMITH P., (1975) «New approaches to autonomy : two experiments in self-directed learning», In *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

ABE D., HENNER-STANCHINA C., REGENT O., (1978) «Apprentissage de l'expression orale en autonomie : implications de l'approche individuelle», In *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

CEMBALO M., HOLEC H., (1973) «Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie», in *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

CEMBALO M., GREMMO M.-J., (1974) «Autonomie et apprentissage. Réalités et perspectives». In *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

CHAIX P., O'NEILL C., (1974) «Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes». UNESCO ED. 78/WS/58, Paris.

DICKINSON L., (1978) «Autonomy self-directed learning and individualisation» in *HARDING E. (ed.) Self-directed learning and autonomy,* Cambridge Dec. 1976, University of Cambridge.

DIEUZE de H., (1971) «Technologie Educative II : l'école de demain» in *Education* N° 91

GREMMO M.-J., HOLEC H., RILEY P. (1977) «Interactional Structure : the Role of Role», in *«Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

HENNER-STANCHINA C., (1976) «Two years of autonomy : practise and outlook» in *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

HENNER-STANCHINA C., HOLEC H., (1977) «Evaluation in an autonomous learning scheme» in *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

HOLEC H., (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères,* Strasbourg, Conseil pour la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

HOLEC H., (1979) «Prise en compte des besoins en apprentissage autodirigé» In *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

ILLICH Y. (1970) *Deschooling society,* New York, Harper and Row

ILLICH Y. et al. (1973) *After deschooling, what ?* New York, Harper and Row.

MUCHIELLI R., (1966) *L'entretien de face à face dans les relations d'aide,* Entreprise Moderne d'Editions, Librairies Techniques, les Editions E.S.F.

OSKARSSON M., (1977) «Self-assessment in foreign language learning», Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe.

RILEY P. (1977) «Discourse Networks in Classroom Interaction : Some Problems in Communicative Language Teaching», *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

ROGERS C., (1961) *On becoming a person,* Boston, Houghton Mifflin Co.

ROGERS C., (1972) *Liberté pour apprendre,* Paris, Dunod.

APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGÉ : COMPTE-RENDU D'EXPÉRIENCES 1978-1983

Harvey MOULDEN

ABSTRACT

This paper presents and describes the results of five years of work on a learner-centred approach to the learning of English with French students of engineering and data-processing. A brief account of the development of the approach over the first four and a half years is followed by a more detailed description of the functioning of the system which is employed at present. The results of an attempt to compare the effectiveness of the experimental learner-centred approaches with that of the indigenous teacher-directed learning are also reported.

Communication présentée lors du colloque
«La didactique des langues aujourd'hui : pratiques et réalités»
(Université de Neuchâtel, 29.9.1983 - 1.10.83)
et publiée ici avec l'aimable autorisation de Monsieur René JEANNERET.

Cette communication rend compte d'une modeste tentative d'évaluer, dans un cadre institutionnel, l'efficacité d'apprentissages d'anglais largement dirigés par les apprenants eux-mêmes avec celle d'apprentissages d'anglais entièrement dirigés par des enseignants d'anglais.

Les expériences en question ont été faites à l'Ecole des Mines de Nancy (1) (1978-1982) et à la M.I.A.G.E. de Nancy (1982-1983).

Les objectifs étaient les suivants :

1 - de créer, dans les deux cadres institutionnels cités ci-dessus, un système d'apprentissage de l'anglais où les apprenants prendraient la plupart des décisions concernant le contenu et le déroulement de leur apprentissage.

2a - de voir quelle proportion de la population d'apprenants d'anglais dans les deux centres préférerait (sur critères d'efficacité et d'agrément) l'apprentissage de l'anglais en autonomie à celui dirigé par enseignant d'anglais.

2b - d'évaluer le degré d'intensité des préférences éventuelles et

2c - d'en découvrir les raisons.

3 - d'évaluer les exigences en temps-enseignant et en matériel du système d'apprentissage autonome en anglais.

Le fonctionnement et l'évolution du système d'apprentissage autonome en anglais seront décrits plus loin.

Les méthodes utilisées pour atteindre les objectifs 2 et 3 étaient :

Pour les objectifs 2a et 2b :

- prendre, chaque année, plusieurs parmi les groupes de niveau déjà constitués (ou, parfois, constituer un ou plusieurs groupes de volontaires) et leur demander de pratiquer les deux types d'apprentissage en parallèle et à temps égal pendant toute l'année. Puis, en fin d'année, demander à chaque apprenant d'éva-

(1) Pour de plus amples renseignements sur les travaux 1978-1982 à l'Ecole des Mines de Nancy voir MOULDEN 1978, 1979, 1980, 1982.

luer (anonymement) sur une échelle de 0 à 10, d'abord, les progrès linguistiques qu'il pensait avoir faits dans chaque mode d'apprentissage et, ensuite, l'agrément procuré par le travail dans chaque mode d'apprentissage.

- calculer, à partir des évaluations individuelles fournies par l'échantillon, les paramètres de préférence mentionnés en 2a et 2b. Il est à remarquer ici que le type d'échantillon pris (*non* prélevé au hasard) risque fort de ne pas donner un reflet fidèle de sa population d'origine. L'utilisation d'un tel échantillon provient du fait que l'auteur de cette communication était, jusqu'à très récemment, parfaitement ignare en matière de statistiques. En fait, il a quand même été possible de tirer de cet échantillon des renseignements utiles, comme le lecteur le verra ci-dessous.

Pour l'objectif 2c :

- soumettre à chaque apprenant, en fin d'expérience, un questionnaire où il lui était demandé de dire quels étaient pour lui les aspects positifs et négatifs de chacun des deux types d'apprentissage.

Pour l'objectif 3 :

- noter, tout au long des expériences, le temps que l'enseignant consacrait à la préparation de ses heures de contact avec les apprenants autonomes et le matériel qu'ils utilisaient.

Puisqu'il s'agit ici d'une étude comparative, il nous incombe maintenant de dire quelques mots non seulement sur la nature des deux modes d'apprentissage de l'anglais qui ont été comparés, mais aussi sur les apprenants qui ont fait cette comparaison. Nous commencerons cette section descriptive avec une rapide esquisse de ces derniers.

Les apprenants, ou autrement dit, les étudiants de l'Ecole des Mines et de la M.I.A.G.E. de Nancy, ont plusieurs traits en commun. Premièrement l'admission à ces deux filières est par concours. Ces étudiants ne manquent donc pas d'intelligence. Deuxièmement, la plupart d'entre eux ont un niveau moyen ou avancé en anglais. Il y a aussi un certain nombre de faux débutants, mais des débutants purs sont rares. Troisièmement, ni les étudiants de l'Ecole des Mines ni ceux de la M.I.A.G.E. ne sont réputés pour leur motivation pour l'anglais. Les champions dans ce domaine sont, sans aucun doute, les «Mineurs» (majoritaires dans notre échantillon).

L'apprentissage de l'anglais dirigé par enseignant *(1)* est organisé de la manière suivante :

- Enseignement dirigé à cent pour cent par les enseignants

- Entre 3 et 4 heures de cours par semaine, chaque cours durant une heure et demie ou deux heures. La moitié des cours a lieu le matin ou l'après-midi et l'autre moitié en début de soirée. Les groupes sont constitués sur des critères

(1) L'apprentissage que nous décrivons ici est celui en vigueur à l'Ecole des Mines puisque la plupart des comparaisons faites dans nos expériences prennent celui-ci comme référence.

d'année (1, 2, 3) et de niveau en anglais. Un groupe contient, en moyenne, douze étudiants.

- Le programme d'anglais est défini à grands traits. On y trouve une influence C.R.A.P.E.L. sous forme de a) séparation des aptitudes langagières, b) approche communicative, c) utilisation fréquente de documents authentiques. Les enseignants disposent d'une grande liberté en ce qui concerne la réalisation de ce programme. Ainsi, à l'intérieur de l'une quelconque des trois années d'étude d'anglais, un enseignant décide lui-même quand et comment (matériel/techniques) il fera telle ou telle partie du programme.

- Le matériel disponible est abondant, varié et moderne ; grand choix de documents authentiques, de cours et d'activités d'apprentissage ; une trentaine de magnétophones à cassettes, trois magnétoscopes, deux caméras, laboratoire de langues.

- L'expérience pédagogique des enseignants se situe sur une échelle allant de quelques mois à quinze ou vingt ans. Leurs goûts en matière d'approche sont également très variés. Ils sont tous des «native speakers» et prennent leur travail au sérieux.

A notre avis la qualité de cet apprentissage de l'anglais dirigé par enseignement est au moins l'égale de celui que les «Mineurs» ont fait jusqu'à leur arrivée à l'école des Mines, puisque la plupart d'entre eux commentent favorablement la richesse du matériel et le dynamisme pédagogique qu'ils y trouvent. Il nous semble aussi (d'après nos lectures et d'après les conversations que nous avons pu avoir avec des enseignants d'anglais travaillant dans des institutions de même type) que cet enseignement de l'anglais n'aurait pas trop à craindre d'une comparaison avec ceux dispensés dans la plupart des Grandes Ecoles en France. L'évaluation que nous faisons ici est appelée par la nécessité de donner un contexte aux résultats que nous annoncerons par la suite.

L'apprentissage autodirigé de l'anglais : trois variantes majeures ont vu le jour. Nous les décrivons ici par ordre d'apparition chronologique, donnant pour chacune un compte rendu rapide de sa genèse, son fonctionnement et les résultats qu'elle a donnés.

Les variantes étaient :

- le travail autonome individuel fait à la maison,
- Le travail autonome en petit groupe fait sur place ou à la maison
- le travail autonome individuel ou de petit groupe effectué sur place «en atelier».

Mais avant d'entrer dans les détails, nous ferons deux remarques d'ordre général. Première remarque, aucune des variantes de l'apprentissage autonome n'était dirigée à cent pour cent par l'apprenant. Des contraintes institutionnelles faisaient que les apprenants devaient, qu'ils le veuillent ou non, étudier l'anglais et se soumettre à une évaluation par un enseignant de leur travail en cette matière. A ces contraintes extérieures l'auteur en a ajouté une de son propre cru, à savoir que les apprenants devaient lui rendre compte, oralement et individuellement, de l'état de l'avancement de leur travail une fois tous les quinze jours. Deuxième remarque, l'idée de préparer les apprenants au travail en autonomie

a été assez rapidement abandonnée. Des tentatives dans cette direction avaient démontré qu'en général les apprenants ne commençaient à s'intéresser aux techniques du travail autonome qu'au moment où ils en avaient réellement besoin, c'est-à-dire lorsqu'ils rencontraient de sérieux problèmes liés à des objectifs linguistiques personnels.

Le but du **travail individuel autonome à la maison** était de donner aux apprenants la plus grande liberté possible dans les décisions concernant leur apprentissage de l'anglais. Ainsi les choix d'objectifs, de critères d'auto-évaluation, de matériel, de techniques, de moment, de durée, et de rythme de travail étaient faits par les apprenants eux-mêmes. La responsabilité du contrôle de la progression (et celle de procéder aux ajustements nécessaires) leur était laissée également. Le rôle de l'enseignant passait de celui de décideur à celui d'aide-conseil ; rôle qu'il exerçait pendant les entretiens bi-hebdomadaires individuels avec les apprenants (durée 20 minutes).

Les apprenants étaient tenus de faire environ deux heures de travail par semaine. Ils recevaient, en début d'année, deux fascicules de présentation qui décrivaient les modalités pratiques du nouveau système et donnaient une sélection de techniques de travail ainsi qu'une liste non limitative (et à titre d'exemple seulement) d'objectifs en anglais. Quelques jours plus tard, une brève réunion d'information servait à apporter les éventuelles clarifications nécessaires. Après quoi, chaque apprenant fixait, lors d'un premier entretien avec l'enseignant, ses objectifs et critères d'auto-évaluation pour l'année et choisissait le matériel qui lui serait prêté (cours, photocopies de textes, cassettes, magnétophone, etc...) pour son travail des deux semaines à venir. Les apprenants faisaient ce travail où, quand et comme ils voulaient. Les entretiens suivants étaient utilisés pour examiner les problèmes survenus pendant le travail, pour le planning et le choix de matériel, et pour le travail futur. Parfois le temps d'entretien était consacré à des simulations d'évaluation ou d'entraînement ou bien à des conversations à bâtons rompus (en anglais) avec l'enseignant.

Une bonne proportion des apprenants qui essayaient cette forme de travail autonome la trouvait efficace et plus agréable que le travail dirigé par un enseignant. Il y avait, cependant, des inconvénients. De l'avis de certains apprenants, manquaient au travail individuel à la fois l'élément «social» et de plus grandes possibilités d'entraînement à l'expression orale qui existaient au cours collectif. Et de l'avis de l'enseignant, deux tiers des apprenants ne faisaient pas les deux heures de travail par semaine qu'on leur demandait de faire.

C'était avec l'espoir de pallier ces inconvénients que **le travail autonome en petit groupe** a été introduit. Au lieu de demander aux apprenants de faire deux heures de travail individuel par semaine, on leur a demandé de n'en faire qu'une heure par semaine et d'utiliser l'heure restante pour faire un travail autonome en petit groupe. En principe, ce système (qui acceptait, en quelque sorte, l'incapacité de la plupart des apprenants de travailler sérieusement tout seuls) devait permettre de conserver les avantages du travail individuel (adaptation aux besoins personnels, liberté) tout en y ajoutant ceux du travail en commun (pratique intensive de l'expression orale, ambiance, entraide, autocorrection).

Le travail en petit groupe fonctionnait comme suit. La constitution des groupes (2, 3 ou 4 personnes) était décidée par les apprenants eux-mêmes. Le choix du lieu et du moment de travail leur était laissé également. En général, les groupes choisissaient de faire un travail d'expression orale dont la nature était définie de semaine en semaine. Le plus souvent ce travail consistait soit en conversations à bâtons rompus, soit en discussions sur des thèmes d'actualité, soit en activités choisies parmi celles proposées par l'enseignant (activités communicatives voulues «motivantes», souvent basées sur des documents authentiques et faisant appel à la déduction ou à l'imagination). Les apprenants avaient comme consigne de s'entraider et de s'auto-corriger (pendant ou après le travail) le plus possible et de se servir du dictionnaire et d'un manuel de grammaire pour résoudre les problèmes linguistiques qui dépassaient leurs connaissances collectives. Ils devaient aussi, enregistrer leur travail sur cassette. L'enseignant écoutait ces cassettes (en partie ou en totalité selon le temps dont il disposait) et fournissait à chaque groupe un «corrigé» écrit du travail enregistré. Ce corrigé contenait la solution au problème (s'il y en avait un à résoudre), un relevé des erreurs que les apprenants n'avaient pas détectées eux-mêmes (avec, éventuellement, proposition d'exercices «thérapeutiques») et les éléments d'information linguistique que les apprenants n'avaient pas pu trouver seuls.

Ce travail autonome en petit groupe a eu un succès assez considérable (surtout à partir du moment où il a été décidé de n'admettre et de conserver en autonomie que les apprenants qui s'y étaient portés volontaires et qui travaillaient sérieusement). Le travail fait de cette façon était, dans l'ensemble, intensif et régulier. Les enregistrements faits par les apprenants (100 % en anglais) témoignaient d'une ambiance détendue et joyeuse qui n'excluait pas un travail consciencieux et efficace. Les apprenants n'ont pas attendu longtemps pour exprimer, spontanément, leur satisfaction et certains d'entre eux ont fait des progrès importants.

Le travail individuel autonome fait à la maison, en revanche, continuait de poser des problèmes. La tendance chez trop d'apprenants encore était de manifester un très grand enthousiasme et sérieux en début d'année, mais, après, de glisser plus ou moins rapidement vers une activité faible et intermittente, sinon non-existante. A cette carence quantitative dans le travail individuel s'en ajoutait une autre dans le domaine de la «qualité». L'objectif de l'enseignant était de rendre les apprenants, autant que possible, capables - lors d'un éventuel besoin (post scolarité) d'apprentissage linguistique - de se prendre en charge. Pour ce faire il lui semblait souhaitable que chaque apprenant s'entraîne sur un nombre restreint d'objectifs personnels précis et vérifiables et qu'il soumette son travail à une autocritique constante pour éventuellement déboucher sur les modalités de travail qui seraient, pour lui, les plus efficaces. Or, les deux tiers des apprenants abandonnaient rapidement leurs objectifs de départ (très souvent flous) pour d'autres (ce qui est normal) mais qui bientôt cédaient la place à d'autres encore, et ainsi de suite pour finir dans un papillonnage où il n'y avait plus aucun objectif en vue sauf celui de faire le minimum de travail nécessaire pour éviter des sanctions. Ce manque de motivation authentique avait pour effet que les deux tiers des apprenants se souciaient fort peu de contrôler leurs progrès et de chercher à améliorer leurs techniques de travail.

Face au manque d'inclination irrémédiable de la majorité des apprenants à remplir leur contrat d'une heure par semaine de travail individuel, il a été décidé de leur demander d'accomplir ce travail à l'Ecole et dans un lieu et un créneau communs à tout le monde. Ce **travail autonome en atelier** était effectué dans la laboratoire de langues à la même heure que les autres cours d'anglais de la même année. Le laboratoire de langues disposait de cabines dans lesquelles les apprenants pouvaient s'isoler pour lire ou écrire ou écouter des bandes, d'un magnétoscope muni de casques et de magnétophones à cassettes également munis de casques. Il était donc possible pour tout le monde de travailler sur son projet individuel sans déranger ou être dérangé par ses camarades. L'enseignant apportait, en début de séance, tout le matériel individuel nécessaire et, après, se consacrait à des entretiens individuels rapides avec une moitié des apprenants (pour les problèmes ponctuels de langue ou de matériel) et à des entretiens de mise au point plus longs avec l'autre moitié. Il y avait donc une heure de travail individuel par semaine pour les apprenants et deux heures par semaine de travail (6 entretiens rapides plus 6 entretiens d'un quart d'heure environ) pour l'enseignant.

Ce changement a eu l'effet escompté sur les trois groupes qu'on a pu observer. Les apprenants motivés ont continué de fournir un travail sérieux et la plupart des autres ont maintenu un niveau d'activité qui, sans qu'on puisse le qualifier de frénétique, était au moins acceptable.

Aucune amélioration n'était visible cependant dans le nombre d'apprenants qui, dans leur travail individuel en anglais, arrivaient à formuler des objectifs clairs et à chercher avec ténacité la meilleure voie pour les atteindre. Ceci en dépit de maintes exhortations et stratagèmes du côté de l'enseignant.

Le sentiment de celui-ci maintenant était qu'il s'approchait peut-être du seuil des efforts qu'on pouvait raisonnablement espérer obtenir d'étudiants de faible motivation interne pour lesquels l'obtention d'un diplôme n'était pas liée à une vérification de leurs acquisitions en cours d'anglais. Il n'a pas eu l'occasion d'éprouver le bien-fondé de ce sentiment puisqu'un changement de poste à cette époque l'a conduit à quitter l'Ecole des Mines de Nancy pour la M.I.A.G.E. de la même ville. Ici il a eu l'agréable surprise de se trouver en compagnie d'étudiants moins dédaigneux de l'anglais que ceux dont il venait de prendre congé.

Le premier contact de ces étudiants avec une modification du systéme de travail autonome en atelier (possibilité de travailler en petit groupe) a généré nettement plus d'enthousiasme et de travail qu'on avait l'habitude d'en voir à l'Ecole des Mines. De plus, bon nombre de «Miagistes» ont signalé, à la fin de ce premier volet d'expériences, qu'il serait plus profitable de limiter le nombre d'objectifs abordés et de disposer de moyens qui permettraient d'apprécier leurs progrès de manière plus concrète. L'auteur a profité donc de l'existence de ces bons sentiments et du fait que lui seul était responsable de la conception des modalités d'évaluation en anglais pour introduire, dans le schéma de travail en autonomie (1), quelques contraintes supplémentaires dont le but était d'inciter les apprenants à mieux focaliser leurs efforts.

(1) La description de celui-ci actuellement proposée aux étudiants est visible en Annexe 1.

La première nouvelle contrainte consistait à demander aux apprenants d'éviter la dispersion de leurs énergies en se restreignant à deux objectifs par an. La deuxiéme était celle de leur demander de remplir, à la fin de chaque séance de travail, une fiche (1) destinée à les obliger à faire un bilan régulier de leurs progrès et de leurs problèmes. Une troisième et dernière contrainte imposait aux apprenants de soumettre pour évaluation en fin d'année un rapport écrit sur le travail qu'ils auraient accompli en anglais (2).

Nous consacrerons au fonctionnement du système de travail autonome en atelier qui a résulté de ces changements un peu plus de place que nous n'en avons consacré à ses prédecesseurs déjà décrits ailleurs (voir la note 1).

Les groupes d'anglais à la M.I.A.G.E. (niveau mixte) sont plus grands (16 étudiants en moyenne) que ceux de l'Ecole des Mines et on dispose de moins (de moitié) de temps par groupe par an. Le luxe d'entretiens individuels pour le démarrage du travail n'est plus possible. Celui-ci doit être fait rapidement.

Pour cela, une présentation brève du système (voir Annexe 1) par l'enseignant est suivie par la distribution d'une fiche sur laquelle les apprenants listent leurs besoins en anglais (voir Annexe 2). Puis on demande à chaque apprenant de définir, à partir de sa liste de besoins en anglais, deux objectifs pour l'année. D'abord, l'apprenant doit choisir un seul besoin dans sa liste (éventuellement deux). Ensuite l'enseignant donne, commente et explique une grille d'analyse (voir annexe 3) dont les apprenants peuvent se servir au moment où ils essaieront de définir, de manière relativement précise, deux objectifs à partir de leur(s) besoin(s) prioritaire(s). Pour montrer comment on peut décomposer un besoin linguistique en un objectif communicatif, l'enseignant donne (voir annexe 4) deux exemples de ce genre de transformation et puis demande aux apprenants de procéder de la même manière. S'il y a des apprenants qui ont du mal à le faire, l'enseignant les aide de façon à ce que tout le groupe puisse entendre et voir (tableau) les étapes de l'analyse. Ceci permet à ceux qui sont en difficulté de bénéficier d'éclaircissements supplémentaires s'ils ne les ont pas déjà trouvés chez leurs camarades. Normalement, la définition d'objectifs ne pose pas trop de problèmes.

Le déroulement de la définition de critères d'autoévaluation (qui débute par la présentation de la feuille en Annexe 5) est parfois gêné par la contestation - par une partie des apprenants - de la notion même d'auto-évaluation ; l'enseignant étant perçu comme la seule personne capable de bien le faire. La citation de quelques exemples de techniques d'auto-évaluation choisis dans les nombreux domaines où l'apprenant peut très bien remplir cette fonction lui-même suffit, en général, à ramener le calme et la productivité. Encore une fois, l'enseignant est disponible pour aider les apprenants à court d'imagination, mais comme pendant l'étape précédente, l'échange d'idées entre apprenants lui allège cette tâche.

(1) Voir annexe 6.
(2) Suggestion de D. ABE.

La présentation du travail en autonomie, la définition d'objectifs et de critères d'autoévaluation prend, d'habitude, entre une séance et une séance et demie (de deux à trois heures). Le lecteur peut se faire une idée de la nature et de la variété d'objectifs et critères retenus au sein d'un groupe d'apprenants M.I.A.G.E. en consultant l'Annexe 7 qui donne quelques détails sur les activités de l'un des quatre groupes y travaillant en autonomie actuellement.

Pour le choix du matériel de travail, l'enseignant fait, dans la salle de classe, un étalage soit de tout le matériel disponible (s'il est limité) soit d'échantillons de celui-ci plus des listes du matériel non visible sur place. (En fait, cet étalage est déjà présent au moment du choix des objectifs, car il peut aider certains apprenants dans ce choix). Chaque apprenant y choisit (sur conseil de l'enseignant s'il le souhaite) un matériel de départ pour l'un de ses objectifs. Le matériel choisi peut être unique, ou bien consister en une sélection de documents (ce qui permet de trouver plus rapidement le matériel le mieux adapté à l'objectif, au niveau et aux goûts de l'apprenant).

Normalement, le travail sur ce matériel ne commence qu'à partir de la deuxième ou troisième séance puisque l'enseignant a besoin d'un certain temps pour effectuer les travaux de reproduction (et aussi de recherche en cas de besoin spéciaux) de documents. Le matériel prêté à chaque apprenant est mis dans une grande enveloppe libellée à son nom et l'ensemble de celles-ci - déposé dans un carton - est apporté dans la salle de classe par l'enseignant. Il y apporte aussi les dictionnaires, les magnétophones et les listes de matériel disponible. Malgré la diversité des objectifs la plupart du travail peut être fait dans une seule salle de classe grâce à l'utilisation de casques avec les magnétophones à cassette. Les apprenants souhaitant travailler l'expression orale se mettent dans n'importe quelle salle libre dans le voisinage et ceux qui voudraient visionner des bandes vidéo vont dans une salle spéciale prévue à cette effet. La consigne pour le début du travail sur un objectif est de se servir de son matériel pour se faire une idée de ses carences par rapport à l'objectif choisi et d'esquisser, à partir de celle-ci, un programme de travail. L'enseignant circule dans la (les) pièce(s) essayant de voir tout le monde pendant cette séance de démarrage. Lors des séances suivantes, il voit la moitié du groupe seulement (plus si cela s'avère nécessaire) par séance. Il lui est quand même possible de suivre tout le groupe de semaine en semaine puisque les fiches de travail (voir Annexe 6) remplies à chaque séance hebdomadaire portent à sa connaissance tout problème urgent (constatation d'inadaptation de matériel, demande de matériel supplémentaire, demande de changement d'objectif, blocages de tout ordre). Une intervention appropriée peut donc avoir lieu dès la séance suivante, même si celle-là doit - en raison des droits de priorité d'autres apprenants - être assez rapide.

Les premières séances de travail sont les plus éprouvantes pour l'enseignant. En effet, c'est pendant cette période que ses conseils sont les plus souvent sollicités et que le travail de préparation de matériel est le plus lourd. Ceci en raison de l'expérimentation de techniques et de matériel qui est souvent nécessaire avant qu'un apprenant trouve une voie à peu près satisfaisante vers son objectif. En raison aussi du nombre parfois important d'apprenants qui, en contact avec leur matériel ou celui des autres, affinent ou même changent complètement d'objectif. L'annexe 7, tout en montrant les divers matériels et approches

utilisés par les membres d'un groupe M.I.A.G.E. pour travailler sur une varité d'objectifs, présente une série de cas où les fins et les moyens se sont à peu près stabilisés par rapport aux tâtonnements du début. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y aura plus, désormais, d'évolution. (En fait, dans les deux semaines qui sont intervenues entre la rédaction de cette annexe et celle de cette page, quatre des apprenants ont changé d'objectif (en raison de la nécessité urgente de travailler, dans le cadre de leur cours sur les bases de données, sur des documents techniques en anglais) et un cinquiéme est passé d'un travail sur documents authentiques à un travail sur cours).

Le travail de l'enseignant se divise en deux moments : le travail de préparation qui intervient entre les ateliers successifs et le travail avec les apprenants en atelier.

Le travail de préparation se fait sur toutes les dernières fiches de travail rendues par les apprenants, sur les notes sur chaque apprenant que l'enseignant a consignées dans son «carnet de bord» lors des entretiens et, éventuellement, sur le travail écrit ou enregistré que certains apprenants soumettent à l'avis de l'enseignant. Ce travail peut comprendre une ou plusieurs des étapes suivantes :

- Préparer le nouveau matériel demandé,
- Corriger tout travail écrit ou enregistré soumis par un apprenant,
- Voir si l'apprenant a fait état sur sa fiche de problèmes d'ordre linguistique. Envisager, le cas échéant, l'aide à lui apporter.
- Voir, à partir de toutes les fiches de l'apprenant et à partir du carnet de bord de l'enseignant, le chemin parcouru par l'apprenant et vérifier qu'il ne perd pas de vue ses objectifs pour partir à la dérive. Voir s'il garde des traces de ses activités et contrôle ses progrès. Envisager, le cas échéant, l'intervention à faire.

Le travail de l'enseignant en atelier consiste (mises à part les interventions ponctuelles pour problèmes matériels et petits problèmes de langue) à interviewer les apprenants sur leur travail. Ces entretiens varient en durée selon les besoins des apprenants. Le contenu de la première partie de l'entretien est, donc, déterminé par ses préoccupations. Celles de l'enseignant, si elles n'émergent pas naturellement pendant la première phase de l'entretien, seront abordées dans sa deuxième phase où l'enseignant «sort» ce qu'il a préparé pour l'apprenant en question. Cette intervention pourrait consister à (par exemple) :

- aider un apprenant à cerner les raisons d'une performance qui ne le satisfait pas,
- rassurer un apprenant découragé,
- proposer une sélection de techniques de travail à un apprenant qui a décidé de travailler sur telle ou telle sous-aptitude linguistique,
- inviter un apprenant à soumettre ses performances à des examens plus fréquents ou plus rigoureux,
- etc... etc...

Nous terminons ici cette description du travail autonome en atelier tel qu'il se déroule actuellement à la M.I.A.G.E. de Nancy pour présenter **les résultats** donnés par ces cinq années d'expériences d'apprentissages autodirigés en anglais à la M.I.A.G.E. et à l'Ecole des Mines.

Notre premier objectif était de créer, dans ces deux centres, un système - viable - d'apprentissage autodirigé de l'anglais où le degré de prise en charge par les apprenants serait assez élevé. Nous estimons que les résultats obtenus sont satisfaisants de ce point de vue dans la mesure où :

- Un tel système a effectivement été créé à la M.I.A.G.E. et à l'Ecole des Mines de Nancy et a donné, par sa survie et sa croissance, des preuves de sa vigueur. En effet, le nombre d'enseignants et d'apprenants concernés a augmenté de 1 enseignant et 13 apprenants en 1978 à 6 enseignants et environ 150 apprenants en 1983.
- Le système créé laisse aux apprenants une part importante des décisions concernant l'organisation de leur apprentissage en anglais. Ceci en dépit des contraintes qui ont dû être imposées pour que le système soit pris au sérieux par des étudiants de motivation modérée. Ainsi, si les apprenants sont contraints de faire de l'anglais et de le faire dans un lieu et à un moment fixé par la direction des études, s'ils sont contraints de rendre compte régulièrement de leur travail à l'enseignant et de soumettre leur travail à son évaluation en fin d'année, ils sont toujours libres de choisir leurs deux objectifs par an, leurs critères d'autoèvaluation, leur programme, leur matériel, leurs techniques et leur rythme de travail.

Notre deuxième objectif était de déterminer la proportion d'apprenants à l'Ecole des Mines et à la M.I.A.G.E. de Nancy qui préfèreraient (sur critère d'efficacité et d'agrément) l'apprentissage de l'anglais en autonomie à celui dirigé par un enseignant. Pour la M.I.A.G.E. aucun problème statistique ne se présentait puisque tous les étudiants ont participé à l'expérience d'apprentissage autodirigé et ont exprimé leurs préférences. Pour l'Ecole des Mines, en revanche, on avait d'abord prévu des problèmes d'interprétation de résultats à cause de la nature non aléatoire de l'échantillon étudié. Mais, en fait, il s'est avéré que l'effet que l'on étudiait - la perception que les apprenants avaient de la différence d'efficacité/agrément entre apprentissage auto-dirigé et apprentissage dirigé par un enseignant - était tellement robuste qu'il était clairement visible à travers tous les facteurs potentiellement perturbateurs auxquels il était soumis. En effet, quel que soit le groupe échantillon étudié (variations de niveau en anglais, d'année en Ecole, de statut volontaire/contraint, d'enseignant chargé du groupe) et quelles que soient les conditions de travail en autonomie (variations de type de travail autonome, d'enseignant/aide-conseil), les préférences exprimées étaient toujours réparties (avec de petites variations) de la même manière :

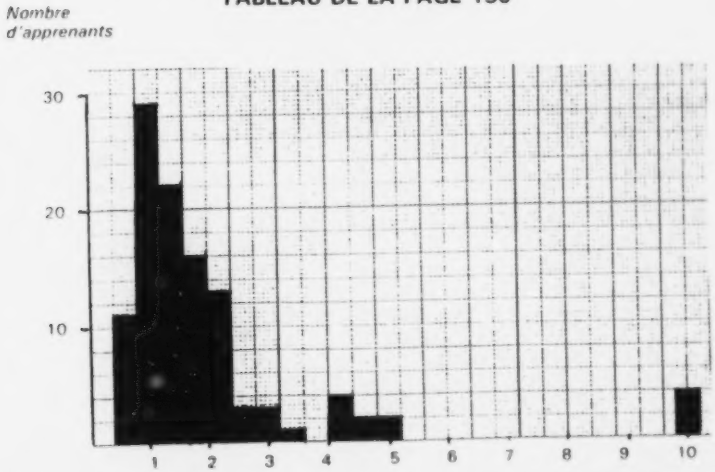
- Préfèrent l'apprentissage autodirigé (efficacité et agrément)	70 %
- Aucune préférence	20 %
- Préfèrent l'apprentissage dirigé par enseignant	10 %

Cette répartition a été observée dans les douze groupes sur vingt quatre qu'on a pu étudier, ce qui suggère qu'on aurait obtenu le même résultat avec la plupart des autres groupes. La répartition est du même ordre que celle signalée par ARMANET (1980 a) pour les étudiants participant à une expérience d'apprentissage autonome de l'anglais à l'Université de Technologie de Compiègne.

Une idée du degré d'intensité des préférences des étudiants de l'Ecole des Mines et de la M.I.A.G.E. de Nancy (et de sa distribution parmi

eux) est donnée par l'histogramme ci-dessous. Celui-ci montre, pour les apprenants qui se sont exprimés quantitativement, leurs préférences en matière d'efficacité. On constatera qu'une bonne partie de ces préférences sont loin d'être des préférences marginales. L'histogramme pour les préférences en matière d'agrément est presque identique.

Mélanges Pédagogiques 1983 - C.R.A.P.E.L.
Supplément tiré à part
TABLEAU DE LA PAGE 130



Préférence pour l'apprentissage autodirigé (critère efficacité) par rapport à l'apprentissage dirigé par enseignant.
(1 = efficacité égale, 2 = deux fois plus efficace, 3 = trois fois plus efficace, etc...)

Les raisons pour lesquelles l'apprentissage autodirigé a été, en majorité, préféré à celui dirigé par enseignant étaient principalement :

- la liberté de choix de l'objectif,
- la liberté de travailler à sa guise.

Ce résultat appuie l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage autodirigé devrait être, potentiellement, plus efficace et plus agréable que celui dirigé par enseignant pour certains apprenants puisqu'il leur permet de se concentrer sur *leurs* objectifs de la manière qui *leur* convient le mieux. Cette hypothèse est basée sur la supposition que tout apprenant a des préférences en matière d'objectifs et de style de travail qui diffèrent plus ou moins de ceux d'autres apprenants. La supposition a été confirmée pour l'Ecole des Mines puisqu'un questionnaire supplémentaire, distribué parmi tous les apprenants d'anglais, a montré que chaque groupe de niveau présentait un grand éclatement d'objectifs individuels et d'avis sur les meilleurs moyens de travailler.

Notre troisième objectif était d'évaluer les exigences en temps-enseignant et en matériel du système d'apprentissage autonome en anglais. Nous avons trouvé que le temps passé par l'enseignant à préparer une heure de contact avec les apprenants se situe entre une heure et deux heures. Quant aux besoins en matériel, celui que nous utilisons à la M.I.A.G.E. pour faire tourner un système d'apprentissage autonome d'anglais à plus de soixante apprenants est :

- cinq dictionnaires bilingues usuels,
- trois dictionnaires bilingues d'informatique,
- six magnétophones à cassettes avec casque,
- cent cassettes,
- enveloppes et fiches de travail pour chaque apprenant,
- accès à la photocopieuse M.I.A.G.E (consommation comparable avec celle d'un cours d'anglais dirigé par un enseignant),
- accès à un copieur rapide de cassettes (C.R.A.P.E.L.),
- accès aux périodiques, cours et enregistrements du C.R.A.P.E.L. et de l'Ecole des Mines,
- accès à un magnétoscope C.R.A.P.E.L.

Il convient maintenant de dire quelques mots sur la valeur et la portée de nos résultats. A notre avis, ces résultats (ainsi que ceux déjà obtenus par ARMANET) impliquent que des apprentissages de langue largement dirigés par les apprenants eux-mêmes seraient parfaitement réalisables dans le type de contexte insitutionnel que nous venons de décrire (et aussi, peut-être, en d'autres). Les évaluations des apprenants qui ont participé à nos expériences suggèrent, en plus, que de telles initiatives (fonctionnant en parallèle avec des apprentissages plus traditionnels) procureraient plus de plaisir à bien des apprenants qu'ils n'en obtiennent actuellement de leurs apprentissages dirigés par un enseignant. Nous sommes parfaitement conscients que les évaluations qu'une forte proportion de nos apprenants ont faites de l'efficacité de l'apprentissage auto-dirigé - toutes viscérales qu'elles sont - ne constituent en aucune manière une preuve de plus grande efficacité pédagogique (pour certains) de ce type d'apprentissage. Mais, d'autre part, il serait fort imprudent de vouloir minimiser l'importance des implications de préférences aussi constantes et massives. Elles appellent, à notre sens, un examen plus étendu et plus objectif de la question.

Pour notre part, étant dans l'impossibilité d'aller très loin nous-mêmes dans cette direction, nous nous contenterons bien pour l'instant de continuer dans la voie sur laquelle nous nous sommes engagés car, en commun avec la majorité de nos apprenants, nous en sommes très satisfaits. En effet, nous trouvons dans la variété des problèmes pédagogiques (et autres) qu'elle soulève une source de stimulation et d'enrichissement intellectuels constants et dans les contacts plus personnels, plus utiles et plus chaleureux avec les apprenants une satisfaction humaine non négligeable.

Les recherches futures envisagées sont :

- *à long terme :* tentative d'évaluation de l'efficacité «autonomisante» du système et modification éventuelle.
- *à court terme :* tentatives d'amélioration *ad hoc* du système par étude de et action sur les problèmes déjà reconnus : les problèmes dont les apprenants ne

s'aperçoivent pas en travaillant seuls, la vision floue chez l'enseignant de ce qui se passe lors du travail des apprenants, le manque de rigueur de certains apprenants, surtout en matière de contrôle des progrès et autoévaluation, technique parfois critiquable de l'enseignant en situation d'entretien.

ANNEXES

ANNEXE 1 - ANGLAIS, *MIAGE I/II 1983-1984*

1. OBJECTIF

Rendre l'étudiant capable d'atteindre, «seul», ses propres objectifs en Anglais.

2. CONTENU

Travail sur les aptitudes nécessaires à l'autonomie pédagogique en Anglais.

a- Définition d'un besoin langagier personnel.
b- Définition d'objectifs à partir du besoin langagier.
c- Définition de critères pour l'appréciation du progrès fait vers les objectifs visés.
d- Etablissement de procédés d'évaluation pour les critères retenus.
e- Etablissement d'un programme de travail.
f- Choix du matériel à employer.
g- Choix des techniques de travail.
h- Résolution des problèmes linguistiques survenant pendant le travail.
i- Contrôle continu du travail accompli (direction/vitesse).
j- Rectification du tir le cas échéant.

3. MODALITES PEDAGOGIQUES

Formation «sur le tas» dans des ateliers de travail individuel. Chaque étudiant définira deux projets personnels. Ces deux projets pourront être travaillés soit un par un, soit en alternance. Les étudiants ayant des besoins communs pourront - s'ils le souhaitent - travailler en petit groupe. La définition des projets et le choix des matériels/techniques de travail seront effectués avec l'aide de l'enseignant. Celui-ci sera disponsible ponctuellement pendant les séances de travail pour les problèmes d'Anglais, de matériel ou de méthodologie, mais consacrera la plupart de son temps à des entretiens individuels bi-hebdomadaires. Ces entretiens (durée moyenne 15 minutes) se dérouleront de la manière suivante :

- l'étudiant rend compte du travail qu'il a fait depuis le dernier entretien et des problèmes qu'il a rencontrés.
- l'étudiant et l'enseignant examinent ensemble les problèmes rencontrés.
- l'étudiant et l'enseignant examinent ensemble les progrès faits depuis le dernier entretien.
- l'étudiant et l'enseignant vérifient que le travail se poursuit dans la bonne direction, à la vitesse optimale et avec le degré maximum de confort pour l'étudiant.
- l'étudiant et l'enseignant font, à la lumière des résultats des étapes précédentes, le planning du travail à venir.
- l'étudiant fait le résumé oral des acquis principaux (éventuellement des problèmes non-résolus aussi) de l'entretien et les note en vue de la préparation du rapport écrit qu'il fera vers la fin du cours.

4. EVALUATION

Celle-ci n'aura *rien à voir avec le niveau en Anglais* de l'étudiant. Elle portera sur :

- le degré d'autonomie pédagogique (surtout dans les aptitudes h, i, j citées plus haut) auquel sera parvenu l'étudiant au moment de l'évaluation (5 points).
- le progrès qu'il aura fait vers ses objectifs (10 points)
- le progrès qu'il aura fait vers l'optimisation de ses stratégies de travail (5 points).

Ces trois paramètres seront appréciés à partir :

- des observations faites par l'enseignant pendant les entretiens.

- du (des) rapport(s) *(1)* que chaque étudiant fera sur le travail accompli. Chaque rapport comprendra, en annexe, des fiches de travail remplies par l'étudiant au cours de son travail ainsi que toute autre trace du travail accompli (ex. enregistrements sur cassette, transcriptions, résumés, exercices faits, listes de nouveau vocabulaire, etc...) Pour une idée du contenu du rapport lui-même se reporter à la page suivante. Mais chacun se fera une idée de plus en plus précise sur ce point au fur et à mesure des entretiens avec l'enseignant puisque ceux-ci permettront à l'étudiant de faire à chaque fois, un «mini-rapport oral» et à l'enseignant de dégager les éléments que l'étudiant pourrait faire figurer dans le rapport écrit.

Le rapport devrait contenir les éléments suivants :

- votre (vos) objectif(s),
- les critères de performance que vous avez choisis pour apprécier votre progrès vers le(s) objectif(s) ci-dessus,
- comment vous avez prévu de mesurer votre performance avant (éventuellement pendant) et à la fin de votre travail),
- le matériel sur lequel vous avez prévu de travailler,
- les techniques de travail que vous avez prévu d'utiliser,
- une description succincte de votre «parcours» vers (hopefully) votre (vos) objectif(s) (appuyée par vos fiches de travail). C'est-à-dire : résumé du travail que vous avez fait citant, en particulier, toute évolution de matériel/techniques de travail ou même d'objectif qui serait intervenu, avec les raisons de cette évolution,
- un bilan de votre travail :

a/ Quelle évolution avez-vous constatée dans votre performance ? En êtes-vous satisfait ? Sinon, quelles pourraient être les raisons de votre manque de progrès ? Comment pourriez-vous faire mieux une autre fois ? Si l'évolution de votre performance n'a pas pu être mesurée parce que le procédé de mesure n'a pas marché, comment faire pour qu'il marche mieux ? Si vous êtes satisfait de votre progrès ou si vous avez constaté qu'il n'y avait pas de progrès à faire, comment envisagez-vous votre travail en anglais l'année prochaine ?

b/ Qu'avez-vous appris sur le plan méthodologique ? Quelles techniques de travail avez-vous trouvées plus efficaces que d'autres ? Quelles nouvelles techniques avez-vous apprises ? (ex. bonne utilisation du dico., techniques pour la révision du vocabulaire, techniques pour la compréhension orale détaillée, etc...)

c/ Eléments linguistiques acquis ? (ex. liste de mots ou d'expressions appris, point de grammaire vus).

(1) En première année : un rapport au mi parcours et un rapport en fin de cours. En deuxième année, un rapport en fin de cours.

ANNEXE 2

Nom : Date :

a- Définition des besoins langagiers personnels

- Avez-vous besoin de l'anglais *actuellement ?* Pour quoi faire ?

Exemples :
Loisirs : regarder des films en V.O. Comprendre des chansons en anglais. Corespondre avec des ami(e)s de langue anglaise. Lire des journaux anglais ou américains. Lire des périodiques anglais/américains non-spécialisés ou spécialisés (pop music, personal computing, etc...). Lire de la littérature anglaise. Ecouter la radio anglaise.
Etudes : Notices en anglais (ex. langage PASCAL). Ouvrages en anglais (Ex. Knuth).

- Aurez-vous besoin de l'anglais plus tard ?

Exemples :
Loisirs : faire du tourisme en pays de langue anglaise. Accueillir des ami(e)s de langue anglaise.
Travail : travailler en pays de langue anglaise. Travailler sur des notices rédigées en anglais. Se tenir au courant des développements dans son domaine de travail en lisant la littérature technique en anglais. Assister à des conférences en langue anglaise. Communications téléphoniques en anglais. Discussion ou négociation en langue anglaise. S'occuper d'informaticiens de langue anglaise en visite.

ANNEXE 3

Aptitude langagière	Sous-aptitude langagière	Canal	Précisions
LIRE	Rapidement pour en extraire les idées principales	Instructions Publicité	*exemples :*
		Menus	Journaux : «The Observer». Articles sur l'automobile
		Horaires Journaux	Magazines : «Newsweek». Articles sur l'Amérique Centrale
		Magazines Bandes dessinées	«Scientific American». Articles sur l'astronomie. Périodiques spécialisés : «Your Computer». Essais individuels ordinateurs
		Télégrammes	
	De manière sélective	Lettres Poésie	Lettres : d'amour. Technico-commerciales. Demande de renseignement.
		Nouvelles Essais	Lettres de plainte.
	Et comprendre dans le détail	Romans Biographies Récits de voyage Notices techniques Manuels techniques	Romans : Américains. 20e siècle. Policiers de Thomas Hardy «Lady Chatterley's Lover» Notices techniques : Langage PASCAL
	Et comprendre dans tous les détails	Livres de cours Abstracts Articles techniques Rapports techniques Périodiques spécialisés Documents légaux Bilans	Manuel : «Fundamental Algorithms» Vol. 1 Knuth
		etc... etc...	etc... etc...
ECRIRE		Télégramme Lettre Abstract Rapport Article Notes (conférence) C.V.	Préciser le sujet
		etc...	

Aptitude langagière	Sous-aptitude langagière	Dialecte	Canal	Précisions
COM-PRENDRE	Globalement	**Anglais britannique** Anglais Gallois Ecossais Irlandais	En face à face avec un interlocuteur En face à face avec plusieurs interlocuteurs	*Exemples :* dans le train, à la banque. Réunion technique ou d'affaires, Echange de vues politiques
	De manière sélective	**Anglais Nord-Amér.**	Au téléphone	Demandes de renseignement techn.
	Dans le détail	Américain Canadien	A une conférence publique	Sur un aspect de l'informatique (lequel)
		Anglais australien	Emission de radio	Informations, pièce radiophonique
	Dans tous les détails	**Anglais Sud-Afric.**	Emission de télé Film Cassette son	Reportage, émission culturelle etc
		etc...	Cassette vidéo Disque etc...	Tel ou tel chanteur Groupe, type de chanson
PARLER			En face à face avec un interlocuteur	*exemples :* parler de soi-même se renseigner sur l'autre, etc... S'occuper d'un informaticien anglais en visite, etc
			En face à face avec plusieurs interlocuteurs	Amuser, convaincre raconter, prendre 1 décision ensemble
			Au téléphone	Se renseigner, inviter qùelqu'un, réserver des places
			A une conférence etc...	Poser des questions Donner la conférence (sujet ?)

ANNEXE 4

b- définition d'objectifs

A partir de vos besoins actuels et/ou futurs en anglais, essayez de vous fixer deux objectifs sur lesquels vous travaillerez cette année.

Pour ceci, analysez chacun de vos besoins en vous demandant à chaque fois quelles aptitudes langagières (lire, écrire, comprendre, parler) vont être sollicitées.

Exemples :

BESOIN : assister à des conférences en langue anglaise.

OBJECTIFS :

Comprendre : comprendre gloablement des conférences d'informatique en dialecte américain.

Parler : demander des éclaircissements après la conférence. Emettre des critiques sans brusquer.

Discuter travail (ou pluie/beau temps) avec des informaticiens de langue anglaise rencontrés autour d'un café.

Comprendre : comprendre dialecte anglais ou américain dans la situation ci-dessus (parler relâché).

BESOIN : lire des journaux anglais.

OBJECTIFS :

lire : lire très rapidement et comprendre globalement les articles portant sur les actualités mondiales.

comprendre : dans le détail les articles portant sur la vie économique en France.

Votre analyse : (Choisissez, pour votre travail cette année, *deux* des objectifs que vous dégagerez).

ANNEXE 5

c - définition de critères pour l'appréciation du progrès fait vers les objectifs.

Pour chacun des deux objectifs que vous avez choisis, demandez-vous quels sont les critères de performance qui comptent le plus pour vous. Vous trouverez ci-dessous quelques éléments destinés à alimenter votre réflexion. La liste n'est pas limitative. Si vous avez d'autres critères, tant mieux.

Résistance : temps pendant lequel vous arrivez à lire, écrire, comprendre ou parler anglais sans commencer à décrocher.

Vitesse : Vitesse à laquelle vous lisez, écrivez ou parlez en anglais.

Niveau de compréhension de l'anglais écrit ou parlé : un peu, beaucoup, pas du tout.

Complexité : du discours écrit ou oral que vous êtes capable de comprendre ou de produire.

Degré d'organisation : de ce que vous dites ou écrivez. Clarté ou chaos.

Degré de précision de votre anglais écrit ou parlé.

Aisance : Fréquence des hésitations quand vous parlez ou écrivez.

Correction grammaticale : de votre anglais écrit ou parlé.

Correction phonétique : de votre anglais parlé.

Souplesse : aptitude à changer son niveau de langue (formel/informel) en fonction de la personne à laquelle on s'adresse.

Autrement dit :

Voulez-vous tout comprendre ou juste l'essentiel ?
Voulez-vous lire plus vite ?
Voulez-vous conserver votre accent (si vous en avez un) ? Le perdre ? L'améliorer ?
Faut-il vous faire comprendre du premier coup ou par approximations successives ?
Voulez-vous parler lentement mais avec précision et élégance ou rapidement en sacrifiant l'élégance ?
Etc... Etc...

Quels critères de progrès allez-vous retenir pour vos deux objectifs ?

et

Comment comptez-vous les quantifier ?

ANNEXE 6

Nom : Date :

Objectif :

Comment avez-vous travaillé cet objectif ?

matériel

méthodes

Qu'avez-vous appris ?

Quels problèmes avez-vous rencontrés ?

comment les avez-vous résolus ?

Evaluez votre travail

si vous n'êtes pas satisfait(e) de vos progrès, comment pensez-vous y remédier ?

IMPORTANT

Qu'allez-vous faire la semaine prochaine ?

Quel matériel demandez-vous ?

ETUDIANT 1

Objectif : Améliorer la compréhension de détail des articles sur les ordinateurs paraissant dans *NEWSWEEK*.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution de :

a) le nombre de problèmes de vocabulaire rencontrés dans un nombre donné de lignes de texte ;

b) du nombre de lignes de texte traitées sinon comprises par séance de travail de deux heures ;

c) de la densité d'erreurs détectées par l'enseignant dans les étapes successives de la traduction du texte.

Programme : Diagnostic continu des origines des problèmes rencontrés pendant le travail sur un seul texte. Recherche de solutions aux problèmes.

Matériel : Article «New Wave Computer Crime», *Newsweek 29.8.1983*. Dictionnaire usuel bilingue. Dictionnaire bilingue d'informatique.

Techniques : Lire le texte rapidement pour en saisir les idées directrices. Traduire en français (par écrit) ligne par ligne. Noter les mots inconnus avec leurs traductions. Chaque semaine faire vérifier la traduction par l'enseignant. Revoir les listes de vocabulaire et relire le travail déjà fait au début de chaque séance de travail. Analyser la structure de chaque phrase avant d'essayer de la traduire. Essayer de deviner d'après leur contexte la signification des mots inconnus avant de les chercher dans le dictionnaire. Identifier la fonction grammaticale d'un mot inconnu avant de le chercher dans le dictionnaire. Relire attentivement chaque phrase immédiatement après traduction afin d'évaluer sa plausibilité et sa cohérence avec les phrases précédentes.

ETUDIANT 2

Objectif : Améliorer la compréhension de détail d'enregistrements de débats/entretiens sur des sujets économiques.

Evaluation des progrès : observer l'évolution :

a) du temps mis pour traduire autant que possible deux minutes d'enregistrement

b) de la proportion de deux minutes d'enregistrement mal ou non traduite (vérification par l'enseignant ou par l'apprenant lorsqu'il y a une transcription de l'enregistrement).

Matériel : **Seminar Cassettes**. Enregistrements d'émissions de la radio américaine destinées aux étudiants. Sujets : L'inflation. Les «Multinationales». Un enregistrement d'un entretien avec l'économiste Joan Robinson. Dictionnaire bilingue usuel. Dictionnaire de «Anglais des Affaires et des Sciences Economiques». Tables orthographiques des voyelles, diphtongues et consonnes anglaises pour faciliter les recherches dans le dictionnaire.

Techniques : Ecouter l'enregistrement par tranches de cinq minutes. Une première écoute pour la compréhension globale puis une écoute par petits passages (repassages) avec traduction écrite. Faire vérifier régulièrement la traduction par l'enseignant ou se rapporter à la transcription quand il y en a une. Ne regarder la transcription pendant le travail de traduction que s'il y a un gros problème.

Objectif : Compréhension dans le détail d'articles sur les actualités aux Etats-Unis dans *Newsweek* et d'articles sur les logiciels de jeux paraissant dans *Your computer*.

Evaluation des progrès : observer la variation dans le temps du nombre de lignes comprises en dix minutes de lecture.

Programme : Travailler sur cet objectif que lorsque le travail sur le premier objectif devient lassant.

Matériel : Numéros récents de *Newsweek* et *Your Computer*. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Une première lecture rapide pour dégager les idées principales du texte suivie d'une deuxième lecture plus attentive. Sauter les mots inconnus. Ne s'en occuper qu'à la fin, essayant de deviner leur sens à partir de leur contexte et vérifiant dans le dictionnaire. Dresser une liste de ces mots et la relire de temps en temps.

ETUDIANT 3

Objectif : Améliorer la compréhension globale de l'anglais courant parlé avec un accent irlandais.

Evaluation des progrès : Ecouter d'un bout à l'autre, sans arrêter, des enregistrements d'accents irlandais et en résumer le contenu par écrit. Evaluer la compréhension globale en comparant les résumés avec des transcriptions de l'enregistrement. Essayer de voir si progrès ou non.

Programme : Travailler, dans l'ordre, les chapitres consacrés à l'accent irlandais dans un cours de compréhension orale.

Matériel : *Cours avancé de compréhension orale*, F. ROUSSEL, C.R.A.P.E.L. Le livret contient les transcriptions des enregistrements ainsi que des corrigés des exercices. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Faire les exercices du cours visant la compréhension globale mais pour les autres délaisser les instructions du cours et se servir des enregistrements pour un travail de compréhension globale. Après avoir écouté une fois ces enregistrements, passer à une étude de détail, repassant les passages problématiques deux ou trois fois et se rapportant à la transcription en cas de difficulté. Noter les nouveaux mots et expressions rencontrés.

* * *

Objectifs : Evaluer le niveau de performance en situation de discussion à plusieurs sur des sujets courants ou spécialisés (informatique).

Evaluation de performance : Evaluer la fréquence des moments où les autres interlocuteurs ne sont pas compris (sans compter les problèmes de compréhension liés à des problèmes d'expression chez ces interlocuteurs). Evaluer la fréquence des erreurs d'expression détectées par les autres interlocuteurs et la fréquence d'erreurs d'expression détectées par l'enseignant.

Programme : Observation de la performance pendant deux ou trois séances de discussion.

Matériel : Magnétophone à cassettes et cassette vierge.

Techniques : S'intégrer au groupe de travail sur l'expression orale (voir étudiants 9, 10, 11 et 12 ci-dessous).

ETUDIANTS 4 et 5

Objectif : Améliorer la compréhension orale globale et de détail de l'anglais courant parlé avec un accent irlandais. (Vacances en Irlande en perspective).

Evaluation des progrès : observer l'évolution de

a) le nombre d'écoutes nécessaires pour comprendre un enregistrement d'une longueur donnée et,

b) le nombre de fois que le dictionnaire a dû être consulté.

Programme : Dans un premier temps, travailler sur les exercices sur l'accent irlandais dans le *Cours Avancé de Compréhension Orale*. Dans un deuxième temps, travail sur des enregistrements de programmes de radio/télévision avec accent irlandais, donnant la préférence aux enregistrements sur bande vidéo afin de se mettre dans des conditions d'écoute approchant celles de la réalité. Travailler sur n'importe quel texte écrit pour se détendre lorsque la fatigue se fait sentir.

Matériel : *Cours avancé de Compréhension Orale*. Interviews radio d'habitants de Belfast. Enregistrement maison d'un jeune irlandais parlant des divers travaux temporaires qu'il avait faits. Enregistrements vidéo : les tisserands du Comté de Donegal, l'Irlande de De Valera, Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Ecouter les enregistrements morceau par morceau, soit en notant les idées principales soit en transcrivant mot à mot. Réécouter les passages difficiles jusqu'à ce qu'ils soient compris ou jusqu'à ce que l'énervement prenne le dessus. Dans ce dernier cas, consulter la transcription ou bien faire appel à l'enseignant si aucune transcription disponible. Noter les nouveaux mots rencontrés. Observer et noter les différences entre les prononciations irlandaises et anglaises révélées par la comparaison des enregistrements avec les transcriptions.

ETUDIANT 6

Objectif : Améliorer la compréhension orale globale.

Evaluation des progrès : Aucune proposée car jugée inutile.

Programme : Trouver un cours adapté à son niveau, besoins et goûts et travailler dessus sélectivement du début jusqu'à la fin.

Matériel : Après avoir essayé trois autres cours a choisi *Colloquial English* de Coles et Lord, O.U.P., avec cassettes d'accompagnement. Dictionnaire bilingue usueL

Techniques : Se servir des dialogues enregistrés pour entraîner la compréhension orale. Ecouter deux fois chaque dialogue du début jusqu'à la fin sans arrêter la cassette. Puis travailler sur le dialogue réplique par réplique avec dictionnaire et transcription et annotations du livret de cours à l'appui. Noter les nouveaux mots et expressions jugés intéressants. Dernière écoute en continu du dialogue.

ETUDIANT 7

Objectif : Améliorer la compréhension de détail de la section «World Business» de *Newsweek*.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution de
a) le nombre par page de phrases non comprises et,
b) le nombre par page de mots recherchés dans le dictionnaire.

Matériel : Numéros récents de *Newsweek*. Dictionnaire bilingue usuel. Dictionnaire de l'anglais des Affaires et Sciences Economiques.

Techniques : Lecture unique et linéaire utilisant contexte et connaissances spécialisées pour deviner le sens des mots inconnus. Vérification dans le dictionnaire. Noter les mots nouveaux.

ETUDIANT 8

Objectif : Améliorer la compréhension globale de discussions portant sur l'informatique.

Evaluation des progrès : Propositions plutôt vagues.

Matériel : Enregistrements de discussions entre experts en informatique radiodiffusées dans le cadre d'un cours sur l'informatique et les ordinateurs.

Techniques : inconnues.

Objectif : compréhension de détail d'articles sur la voile.

Evaluation des progrès : Traduction écrite d'articles trouvés intéressants.

Matériel : Exemplaire personnel de *Yacht Racing* and *Cruising*. *Sélection de dictionnaires bilingues usuels*.

Techniques : Traduction phrase par phrase. Recours fréquents au contexte, aux croquis, aux photos et à ses connaissances spécialisées pour la compréhension de vocabulaire technique. Faire des listes des nouveaux mots rencontrés.

ETUDIANTS 9, 10, 11 et 12

Objectif : Améliorer l'expression orale en (anglais courant et anglais informatique).

Evalutaion des progrès : Observation de l'évolution des performances individuelles lors des activités d'entraînement. Appréciations des performances individuelles portées sur une grille d'évaluation à chaque séance d'entraînement. Cette grille contient des observations et appréciations de niveau (A, B, C, D, E) sur les éléments suivants : fautes de grammaire, fréquence et longueur des hésitations, richesse et adéquation du vocabulaire, débit et prononciation. Chaque participant remplit la partie de la grille le concernant en fonction de ses propres impressions et de celles de ses co-participants qui ont écouté avec lui l'enregistrement de l'activité d'entraînement.

Programme : Inventé au fur et à mesure. Jusqu'ici : mini-conférences, conversations à bâtons rompus, lecture à haute voix d'articles de magazines ou de transcriptions d'enre-

gistrements d'anglais authentique pour vérifier la prononciation, discussion portant sur le compte-rendu qu'ils doivent faire de leur travail en anglais, discussion avec l'enseignant concernant les objectifs individuels et les moyens de les concilier, travail sur un cours de compréhension orale, débat sur la demande d'habilitation de la MIAGE, travail sur les erreurs signalées par l'enseignant après écoute de l'enregistrement du débat ci-dessus, travail de lecture sur documents techniques qu'ils devaient utiliser afin de préparer des exposés pour le cours sur les Bases de Données.

Matériel : Cassette vierge et magnétophone à cassettes. Dictionnaire bilingue usuel et dictionnaire bilingue d'informatique.

Techniques : Correction rigoureuse et immédiate des erreurs assurée pour la plupart par le membre le plus fort du groupe. Problèmes de vocabulaire résolus par mise en commun des connaissances ou par consultation du dictionnaire.

ETUDIANT 13

Objectif : Améliorer l'expression orale en vue de :

a) donner des cours de tennis à des gens de langue anglaise et

b) de discuter après-cours avec les apprenants sur des sujets liés au tennis.

Evaluation des progrès : Contrôler l'acquisition de vocabulaire spécialisé en fin d'année par autoévaluation sur les listes de vocabulaire dressées. Observer (à partir d'enregistrements sur cassettes) l'évolution du débit et de la fréquence des hésitations pendant les entretiens avec l'enseignant au sujet des articles de tennis lus.

Programme : Se servir d'articles sur le tennis et d'un enregistrement d'un commentaire de match de tennis comme source de vocabulaire spécialisé. Aider l'acquisition de ce vocabulaire en donnant des comptes-rendus oraux des articles lus à l'enseignant. Correction immédiate par l'enseignant des erreurs jugées gênantes.

Matériel : Articles sur le tennis trouvés dans *Newsweek*, dans *l'Observer*, et dans *Sport Illustrated* (prêté par la Bibliothèque Américaine de Nancy). Enregistrement d'un commentaire radio sur un match final à Wimbledon. Dictionnaire bilingue usuel. Cassette vierge et magnétophone à cassettes.

Techniques : Sélectionner les articles en forte teneur en vocabulaire technique et les lire rapidement pour y puiser du nouveau vocabulaire. Faire des listes. Réécouter les enregistrements des entretiens avec l'enseignant pour revoir les erreurs.

ETUDIANT 14

Objectif : Améliorer la compréhension orale de l'anglais courant.

Evaluation des progrès : observer l'évolution du nombre de fois que l'enseignant n'a pas été compris pendant les entretiens hebdomadaires (15 minutes).

Matériel : Dictionnaire bilingue usuel. Magnétophone à cassettes. *Cours Avancé de Compréhension Orale*. Enregistrements de chansons de Léonard Cohen et des Beatles (avec transcriptions). Enregistrements d'émissions radio portant sur la politique mondiale.

Techniques : inconnues.

Objectif : Améliorer l'expression orale en vue de converser avec des anglais lors de ses vacances en Angleterre l'année prochaine.

Evaluation des progrès : Observer, pendant les entretiens avec l'enseignant l'évolution de la fréquence des hésitations provoquées par des lacunes de vocabulaire.

Programme : Entretiens hebdomadaires en anglais avec l'enseignant. Correction immédiate des erreurs.

Matériel : Cassettes vierges. Magnétophone à cassettes. *Newsweek*. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Conversations spontanées ou basées sur un article lu dans *Newsweek* ou sur des problèmes de l'apprentissage. Enregistrement utilisé pour la préparation de listes de nouveaux mots et pour la révision des fautes de grammaires signalées par l'enseignant. Vocabulaire appris par diverses techniques choisies dans *Learning English Words* (Pilgrims Publications).

ETUDIANT 15

Objectif : Améliorer la compréhension de détail des articles dans *Your Computer*.

Evaluation des progrès : Prendre deux articles de longueur identique et contenu/difficulté comparable. S'en servir à l'entrée et à la sortie du parcours pour observer l'évolution de :

a) le nombre de mots inconnus dont la signification a été mal devinée ;
b) le nombre de paragraphes abandonnés ;
c) le temps mis à lire une page ;
d) le nombre de fois qu'une phrase a dû être relue.

Programme : Travailler sur une série d'articles relativement homogènes à raison d'un par séance de travail.

Matériel : Dictionnaire bilingue usuel. Dictionnaire bilingue d'informatique. Numéros récents de *Your Computer*.

Techniques : Lire l'article rapidement, puis le reprendre paragraphe par paragraphe, cherchant les mots inconnus dans le dictionnaire. Au début de chaque séance de travail revoir le nouveau vocabulaire de la séance précédente.

BIBLIOGRAPHIE

ARMANET C., (1980 a) *Un essai d'apprentissage en autonomie : application à l'enseignement de l'anglais à l'Université de Technologie de Compiègne,* Thèse de 3e Cycle, Paris XIII.

ARMANET C., (1980 b) «Vers l'autonomie de l'apprentissage en anglais (au niveau Bac + 2) à l'Université de Compiègne», *Bulletin Pédagogique des I.U.T.*, 1, 67 (Septembre 1980)

ARMANET C. et OBESE-JECTY K., (1983) «Introducing autonomy in an English Course for Engineering Students», *Forum,* Vol. XXI, Number 1.

MOULDEN H., (1978) «Extending self-directed learning of English in an engineering college», *Mélanges Pédagogiques 1978,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

MOULDEN H., (1979) «Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year one», *Mélanges Pédagogiques 1979,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

MOULDEN H., (1980) «Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year two», *Mélanges Pédagogiques 1980,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

MOULDEN H., (1982) *Learner-centred approaches to the learning of English at the Ecole des Mines in Nancy : a comparison of their effectiveness with that of teacher directed learning of English in the same establishment.* Thèse de Doctorat de 3e Cycle, Université de Nancy II.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1983

APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE ET DIFFERENCES DE CULTURE

Charles TROMPETTE

ABSTRACT

Learning another language involves interpreting another culture on the basis of different cognitive categories and schemas and different individual and social backgrounds. It is, therefore, necessary to know just how big these differences are and how they are conceived of by teachers and learners. Once this awareness has been achieved, learners can be taken through the rites of passage into the new culture. But this should not lead to a loss of their own cultural identity : instead, continuous efforts should be made to ensure that the nature of the training programme corresponds to their needs and expectations.

149

«... les éducateurs, de même que les missionnaires du passé, pratiquent une forme inconsciente d'impérialisme culturel qu'ils imposent aux autres sans distinction. Dans certains contextes, les structures de la culture et de l'éducation sont les mêmes, et l'on prend connaissance de l'une en étudiant l'autre.

Je ne me réfère pas tant au contenu qu'à l'organisation de l'enseignement, à la façon dont il est présenté, à ses appareils, au langage qu'il utilise, ainsi qu'à son personnel, à ses méthodes et à ses institutions elles-mêmes. Ces traits de l'éducation, qui sont des traits culturels, ne changeront pas, selon toute vraisemblance, parce que les éducateurs commencent à innover, et à essayer des classes ouvertes et fermées, des disciplines permissives et non permissives, des rythmes rapides et lents, des changements de programme, etc... Ce point est essentiel, et l'on néglige souvent l'importance des facteurs culturels».

E.T. HALL (1)

Dans l'apprentissage d'une langue, à la problématique liée au passage d'un code connu vers un code cible s'ajoute l'interprétation d'une autre culture avec des catégories, des schémas et un passé tant individuel que social différents. En pédagogie du français langue étrangère, les travaux des enseignants et des chercheurs ont surtout porté sur l'aspect linguistique et ont permis d'affiner des stratégies d'enseignement/apprentissage. Certes un travail important reste à faire ; mais il semble qu'il faille davantage tenir compte de la dimension anthropologique au sens large du terme, dans les nouvelles recherches qui s'effectuent.

Faire abstraction de la culture de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère conduit à des impasses. Il importe non seulement de connaître les deux systèmes culturels confrontés mais également d'analyser la perception qu'en a l'étudiant. Dans cette double perspective, réalité et perception de cette réalité, langue, société, culture, idéologie et systèmes de formation déterminent fortement la définition d'un enseignement/apprentissage.

Il devient donc nécessaire d'étudier, à partir d'expériences didactiques (non pas en tant qu'ethnologue ou ethnolinguiste) ces facteurs, de les définir, et d'en mesurer l'influence afin de proposer de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage qui tiennent compte de la personnalité de l'apprenant en tant qu'être appartenant à une autre aire/ère culturelle.

Au-delà des différences linguistiques - épiphénomènes d'oppositions plus fondamentales, qui ne sont cependant pas sans influence sur elles inter-agissent perception et pensée du monde, système social et idéologie : la culture n'est pas un monolithe mais une mosaïque où les formes, les couleurs et les volumes diffèrents dans leurs ressemblances. A l'intérieur de toute culture coexistent des oppositions relevant cependant d'une même dynamique.

Chez tout homme, confronté à un autre système de perceptions et de valeurs, la prise de conscience de la différence nécessite une affirmation de son identité culturelle, puis une acceptation de sa relativité.

Le passage d'une culture à une autre ne peut se réaliser hors contexte, les codes linguistiques servant d'outil d'appréhension et de communication. L'apprenant fonctionne, au demeurant, dans la culture cible avec son passé : celui-ci devant tendre à devenir un actif plus qu'un passif.

Pour ce faire, le système d'enseignement/apprentissage de la culture d'accueil assume les différences culturelles, et, sans vouloir ni perdre son identité ni l'imposer, s'interroge en permanence sur les besions de l'apprenant et les objectifs de l'apprentissage.

Apprenant un nouveau code linguistique, l'étranger en découvre l'arbitraire, l'illogique, l'irrationnel. Il s'interroge sur le pourquoi de faits linguistique et s'étonne qu'on ne puisse lui apporter de réponse satisfaisante qui correspondrait à ses catégories. Utiliser cette nouvelle langue l'oblige à déformer ce qu'il voudrait communiquer. Il ne parvient pas à s'exprimer, à traduire ses pensées, ses sentiments alors que le français, passé par l'école primaire, aura eu un maître à parler qui est, par la même un maître à penser. «Il (l'instituteur) agit quotidiennement de par sa fonction sur la faculté d'expression de toute idée et de toute émotion, sur le langage. En apprenant aux enfants, qui ne la connaissent que bien confusément ou qui parlent même des dialectes ou des patois divers, la même langue, une claire et fixée, il les incline déjà tout naturellement à voir et sentir les choses de la même façon ; et il travaille à édifier la conscience commune de la nation» (2).

L'étranger pénètre alors dans un code dont la construction et la logique lui échappent tant il est vrai que la langue contribue pour une part importante à structurer le monde perceptif de ceux qui la parlent : l'homme enregistrant et structurant la réalité extérieure en fonction de la langue.

Cependant, si la langue di-vise et définit la réalité, celle-ci la façonne également. Il y a une interaction permanente entre la réalité et la langue, même s'il existe un certain décalage entre les faits de civilisation et les faits de langue ; ces derniers étant généralement plus conservateurs que les premiers. Le mot «campesino» (qui signifie «paysan» en espagnol) est utilisé pour tous ceux qui cultivent la terre ou se livrent à l'élevage, et pour un Lorrain, l'exploitant agricole de la région de Nancy comme les paysans d'Amérique latine sont des «campesinos» même s'il reconnaît des différences fondamentales dans leur statut, leur mode de travail et de production. Mais le technicien agricole péruvien, venu en stage en France, affirme n'avoir pu jamais rencontrer de «campesinos» en France, car dans la Province de La UNION, région marginalisée, il réserve ce mot

151

à des paysans qui produisent à peine pour leur consommation personnelle et il distingue le «campesino» du «productor», agriculteur qui produit des denrées pour l'exportation hors de la Province. Et je me souviens du regard perplexe et étonné quand je présentais les «campesinos» français aux techniciens péruviens dans les salons feutrés (moquette épaisse et canapés profonds) de la Maison de l'Agriculture de Metz. Ils ne pouvaient s'imaginer le «campesino» français en complet veston, cravate avec porte-documents discuter dans un tel décor. Il devient évident que la méconnaissance de la part de l'apprenant du système socio-culturel existant dans la langue cible nuit au bon fonctionnement de la communication, pouvant même la rendre impossible, en créant des malentendus bien plus graves que l'incompréhension pure et simple. En effet dans cette situation, j'étais subjectivement certain de m'être bien fait entendre alors que ce n'était pas le cas. «La langue elle- même, en tant qu'institution sociale, est porteuse de certaines données à caractère socio-culturel» (3).

Possédant une pré-analyse de la réalité, pré-analyse réalisée par l'intermédiaire d'une langue donnée, et se trouvant face à une réalité différente, l'étranger va tenter d'y faire correspondre les mêmes schémas qu'il avait formulés antérieurement. L'inadéquation qui en résulte peut alors être résolue par une confrontation de la nouvelle réalité et de la langue. Il est évident que, si en français on utilise le même mot pour désigner à la fois le «campesino» et le «productor», on n'en reste pas moins capable de comprendre les distinctions faites dans d'autres cultures. Car «a lingua é uma configuraçao formal, autônoma, que uma vez criada tem o seu desenvolvimento próprio e nao fica umbilicalmente prêsa à cultura» (4). Les langues fournissent les matériaux nécessaires à la formulation de n'importe quelle intuition, ceux-ci existent sous forme latente, de façon souvent informulée, mais néanmoins dèjà bien présents chez l'homme. S'il est impossible d'implanter une idée dans l'esprit des autres, on peut la communiquer de diverses façons. Bien que nous soyons obligés d'exprimer nos pensées à travers des cadres de langues imposés par l'histoire, chaque acte de parole est une recréation susceptible d'avoir un minimum d'originalité.

«Le monde réel étant pour une large mesure construit d'après l'habitus linguistique des différents groupes culturels» (5) et inversement, il ne peut donc en être fait abstraction lors du passage d'une langue à une autre.

Il est beaucoup plus facile d'apprendre une nouvelle matière ou de maîtriser une nouvelle culture si l'on s'en tient aux situations naturelles telles qu'elles se présentent. Il s'agit alors d'une méthode complexe mais riche.

Outre la langue, la culture impose ses schémas de classement objectifs, produisant une forme de reconnaissance de cette culture. L'étranger, appartenant à une autre culture, possède un système de catégories qui lui fournissent une autre di-vision du monde. Cette di-vision est en même temps, vision, perception et différenciation.Ces principes de di-vision ont à la fois créé un sens et imposé un consensus sur ce sens. La religion, l'idéologie ou le système philosophique ne sont pas absents dans la définition et la dénomination de la réalité. Ainsi établir une comparaison entre la couleur du corps d'une femme et celle d'une dune («elle était brune tant la dune était blonde.» La Fanette. Jacques

Brel) est difficilement concevable pour certains étudiants originaires d'Afrique ou du Moyen-Orient.

Il n'y a pas que la culture qui façonne le regard que l'homme porte sur les choses ; l'enseignement/apprentissage dont les modes et les contenus sont fortement déterminés par la culture, développe chez l'homme certaines compétences au détriment d'autres dans la perception du monde.

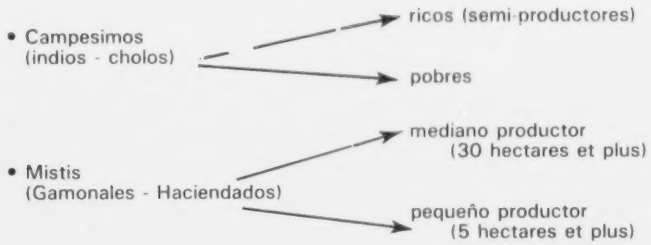
«Tout ce que l'homme est et fait, est modifié par l'éducation et est donc modifiable. Mais une fois acquis, ces modèles, ces réactions usuelles,ces modes de relation s'enfouissent peu à peu sous la surface de l'esprit et, comme l'amiral d'une escadrille de sous-marins en plongée, commandent des profondeurs. Ces systèmes de contrôle cachés sont en général considérés comme innés pour la simple raison qu'ils sont omniprésents et familiers» (6).

A partir d'indices, l'homme reconstitue des modèles qui lui ont été transmis et à la perception desquels il a été entraîné par sa formation et son éducation.

«Des individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais ce qui sans doute plus important, habitent des mondes sensoriels différents» (7). Lorsque l'homme regarde une image, il est lui-même dans cette image et il a beau crever la toile pour voir ce qui est derrière, il va à sa propre rencontre. Le seul fait de percevoir un phénomène le modifie, voire le crée. Quel que soit l'objet regardé, les champs visuels de deux individus différent et leurs mondes visuels risquent de n'entretenir que de vagues ressemblances. L'interprétation d'une séquence cinématographique varie en fonction de la culture du télespectateur. L'utilisation du réel dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'implique pas une relation univoque entre code et contexte : l'ambiguité peut-elle être levée par la multiplicité des sources d'informations qui, se confrontant et se confondant, éliminerait l'incompréhension et surtout les interprétations divergentes ?

Ces différences inter-culturelles ne doivent cependant pas occulter les variétés qui existent à l'intérieur d'un groupe réputé appartenir à la même culture. Reprenant l'exemple de la di-vision de la réalité sociale péruvienne deux personnes vivant dans des provinces voisines de la Cordillère l'analysent de façon divergente (cf. schéma).

PROVINCE DE CHUMBIVILCAS



PROVINCE DE LA UNION

L'analyse, fournie par deux techniciens péruviens, d'une société apparemment (pour un européen) uniforme révèle de nombreuses différences implicites, informulées dans la structuration du temps, de l'espace, des objets et des relations humaines. Si un péruvien de Chumbivilcas allait vivre à La Union il aurait une perception de la société de cette province encore différente de celle d'un habitant de La Union.

Tout dialogue avec d'autres cultures, toute compréhension d'autres cultures présupposent l'affirmation de l'existence de sa propre culture. Il n'est pas nécessaire que l'étudiant possède une connaissance théorique de sa culture et il ne doit pas tenter de la nier, de l'occulter. Au contraire, il doit l'accepter et ne pas chercher à gommer les différences, les oppositions. A l'inverse, affirmer la suprématie ou l'objectivité de son système de valeurs conduit également à une impasse. Affirmer sa culture et en admettre sa relativité conditionnent l'apprentissage d'une autre langue-culture. Il est nécessaire de prendre de plus en plus conscience de l'ethnocentrisme foncier de certains concepts souvent considérés comme universels et par là même de mieux se rendre compte de la relativité de tout système de valeurs. Il ne s'agit pas de dénigrer son propre système, mais tout en l'affirmant, de l'accepter comme l'égal des autres. Il arrive souvent que l'on soit frustré par la discussion avec l'autre, avec l'étranger. On lui trouve un goût trop prononcé pour le détour alors que pour vous tout est clair et logique. Mais, l'autre est tout aussi dérouté par notre insistance à définir des étapes «logiques» que le contexte n'imposait pas. Chacun se réfugie dans sa cohérence accusant l'autre d'être impénétrable et compliqué.

Devant cette incompréhension, deux attitudes surgissent : l'une visant à détruire les autres systèmes, la logique des autres au nom de leur obscurantisme, de leur sous-développement, de leur manque de formation, de leur irrationnalité ; la seconde consiste à ignorer toute possibilité d'autres systèmes ou à se leurrer en se disant que tout le monde fonctionne sur le même modèle humain, que les différences ne sont que superficielles. De cette manière on évite la discussion et on ne fait que reculer le problème et mettre en place les éléments pour un conflit.

Qu'est-ce que comprendre ? Il faut absolument se déprendre de la conception «digestive» qu'on s'en fait souvent. Comprendre serait assimiler au sens propre de ce verbe : rendre semblable à soi ce qui pourtant se présente d'abord comme différent, transformer la différence en identité. Il ne s'agit pas de suggérer une équivalence entre deux cultures qui affadisse leurs dissemblances, ni de négliger les différences pour aboutir à une confusion entre identification ou assimilation et compréhension.

La compréhension authentique doit affirmer la différence, accepter l'idée que la différence n'est pas que le masque d'une ressemblance. Elle n'abolit pas la distance mais permet de la parcourir. L'essentiel est la différence qu'il s'agit de comprendre sans céder à la tentation de la réduire.

La compréhension nécessite donc une reconnaissance de son identité culturelle, son affirmation, sa relativisation afin de connaître et reconnaître les différences culturelles et les inclure dans un dialogue.

Tout discours réveille des expériences variables selon les individus. Les membres de la communauté linguistique française (à l'intérieur de l'hexagone) possède ce qu'on peut appeler un plus grand dénominateur commun culturel : c'est en cela qu'on peut considérer qu'ils appartiennent à la même communauté socioculturelle. Mais pour l'étranger qui apprend le français, même si la langue, l'outil semble acquis d'un point de vue linguistique et fonctionnel, il subsiste cette différence fondamentale d'étrangeté culturelle. Il appartient à une autre culture. Et si comme chez le locuteur français, la connotation du mot renvoie à la singularité de ses expériences individuelles, la dénotation, pour lui, ne représente plus la part stable et commune. Il s'incrit dans un système linguistique et culturel différent.

Ce réseau de relations fonctionne non seulement entre les mots d'une langue, mais il s'inscrit également dans les faisceaux qui relient sa langue maternelle au français pour acquérir un sens (dénotation et connotation), résultat d'un nouveau découpage de la réalité.

Il importe de définir les variations de sens du discours en français, qu'entraîne son approche par un locuteur d'une autre culture. Le mot «petit» est introduit par une méthode d'enseignement du français langue étrangère lors de la présentation de l'appartement d'un de ses héros principaux. Ce monsieur, père d'une famille de deux enfants occupe un six-pièces à Paris et cet appartement est qualifié de «petit». Mais que peut signifier le mot «petit» pour un apprenant asiatique pour qui la surpopulation constitue la réalité quotidienne ? Outre la définition du mot «petit» et son acquisition en tant que notion, la réinterprétation ou la non-réinterprétation qu'implique la production et la réception d'un langage commun par des locuteurs d'origine culturelle différente, mettent en jeu de façon permanente les systèmes culturels.

Ne possédant pas les mêmes catégories mentales pour la perception du réel, donc ayant une di-vision différente, l'apprenant construit consciemment et/ou inconsciemment des systèmes d'équivalence ou de différenciation. Son fonc-

155

tionnement dans la langue/culture nouvelle n'est pas sans référence à sa langue/culture d'origine.

Toute compréhension ne peut être interne, elle est marquée par les rapports qu'entretient son objet avec le contexte présent et le passé.

«La compréhension dans les formes resterait formelle et vide si elle était souvent le masque d'une compréhension plus profonde et plus obscure à la fois qui s'édifie sur l'homologie plus ou moins parfaite des positions et l'affinité des habitus. Comprendre, c'est aussi comprendre à demi-mots et lire entre les lignes, en opérant sur mode pratique (c'est-à-dire le plus souvent, de manière inconsciente), les associations et les substitutions linguistiques que le producteur a initialement opérées». (8)

L'étranger nouveau dans la langue-culture ne peut s'appuyer sur l'héritage vécu et commun de ses autres interlocuteurs et ses références se réalisent à l'intérieur de sa culture : de là, la source de fausses interprétations, d'incompréhensions, d'impossibilités de communication.

Il serait vain et illusoire de fixer comme objectif pédagogique pour l'étranger une compétence culturelle identique à celle disponible pour les membres de la culture cible. Il a à se situer socialement dans cette communauté adoptive, ce qui requiert une adhésion à un certain nombre de références.

Face à cette communauté de conscience qui lui est étrangère, quelle doit-être l'attitude de l'étranger, pour la connaître, pour s'en servir pour y fonctionner. Quelles stratégies doit-il mettre en place ? Quels obstacles rencontre-t-il ? Quelles similitudes avec sa langue-culture est-il en mesure de déceler ? (car si certaines existent, leur existence ne signifie pas leur acquisition). Comment les perçoit-il ?

En effet, comprendre une culture différente consiste en grande partie à connaître son mode d'organisation et à savoir comment s'y prendre pour en acquérir la connaissance. Peut-on y parvenir si l'on s'obstine à se servir de modèles d'enseignement/apprentissage hérités de sa propre culture ? Les forts préjugés et œillères inhérents à toute culture font obstacles à la compréhension. Il est nécessaire, même si cela demande un effort considérable, de les dépasser progressivement.

De plus le passage ne doit pas se limiter à la langue mais s'étendre au contexte qui porte en lui des degrés divers de significations.

Loin de toujours constituer un obstacle, tous ces éléments font l'objet de synthèses qu'opère l'homme face à toute expérience nouvelle. En entrant en contact avec une autre culture l'homme apprend et ce qu'il apprend retentit à son tour sur ce qu'il perçoit. Ce qui explique la puissance d'adaptation de l'homme et le parti qu'il tire de son expérience passée.

La compréhension concrète est finalement toujours individuelle et subjective : son but est de comprendre telle culture localisée dans le temps et l'espace, et, plus encore, un individu quelconque de l'une quelconque de ces cultures.

Dans une autre culture l'étranger est également souvent confronté à un système scolaire différent. Il se voit contraint de modifier ses habitudes d'apprentissage alors que les enseignants lui imposent un autre modèle de transmission du savoir ou d'entraînement à certaines compétences.

Pour faciliter l'adaptation de l'étudiant il devient nécessaire de savoir s'il a été entraîné à une réflexion sur le savoir qu'il devait acquérir, et de connaître la nature de la formation qu'il a reçue. La nouvelle situation scolaire, tout en s'imposant et en se justifiant, doit tenir compte de la précédente et aménager des passerelles. Faut-il qu'elle emprunte dès les premiers temps les mêmes voies pour progressivement les abandonner pour des chemins de traverses et regagner celles de la langue-culture-cible ?

Cependant, à l'intérieur d'une même culture il existe diverses voies d'accès au savoir : ce qui exclut la conception d'une méthodologie propre aux apprenants d'une culture. Il se peut qu'au-delà des différences culturelles apparaissent des convergences dans les stratégies d'apprentissage d'une langue. Au demeurant, l'obstacle majeur vient de ce que les enseignants ont tendance à répéter les schémas qui leur ont été enseignés.

A l'école primaire, l'enseignement du français portait essentiellement sur l'écrit, et les méthodes se basaient sur le fait que les élèves avaient une maîtrise parfaite de l'oral : d'où le fameux passage à l'écrit avec la sacro-sainte dictée, nec plus ultra de la pédagogie dans les écoles et les collèges.Face à un public d'étrangers, l'enseignant reproduit aujourd'hui la même méthodologie sans s'interroger sur l'acquisition du code oral ou plutôt sur les compétences de l'apprenant en compréhension et expression orales.

Face à un public d'étrangers, l'enseignant reproduit aujourd'hui la même méthodologie sans s'interroger sur l'acquisition du code oral ou plutôt sur les compétences de l'apprenant en compréhension et expression orales.

Souvent, pour l'enseignant ayant reçu une formation littéraire apprendre une langue c'est apprendre à reconnaître des formes, à pouvoir les étiqueter, à distinguer un verbe d'un adverbe, à rechercher le sujet et ses attributs. En plus de la langue l'apprenant se voit dans l'obligation d'assimiler une métalangue qu'il ignore très souvent dans sa langue maternelle même si celle-ci appartient au même groupe que le français. Si les hispanophones ou lusophones ont la possibilité d'établir aisément ou moins aisément, selon les individus, des correspondances, les turcs ou les indonésiens sont confrontés à des modèles de classifications étranges et étrangers.

Puisque la grammaire semble un point de passage obligatoire dans l'acquisition d'une langue, que cette servitude soit acceptée ou refusée par les enseignants qui la pratiquent tout en la niant et en s'en défendant, il serait intéressant de mener parallèlement avec les apprenants une réflexion sur leur langue maternelle.

L'enseignement/apprentissage a trop tendance à se réaliser en fonction des catégories linguistiques, des systèmes et rythmes scolaires, des méthodes de pensées et de travail des professeurs. On enseigne une langue, le français, dans la structure et le cadre français sans tenir compte des acquis et des modèles de l'étranger. La méthode réalisée par des concepteurs de la Rive Gauche fonc-

tionne ou plutôt tente de fonctionner à Rio de Janeiro comme à Djakarta. Très souvent la difficulté des exercices proposés aux étudiants étrangers ne réside pas tant dans leur contenu que dans leur forme : ils ne savent pas comment les réaliser et leurs performances s'avèrent moindres du fait que leur compétence doit s'exercer à l'intérieur d'un cadre qu'ils ne maîtrisent pas. Celui-ci est une création sophistiquée de méthodologue, de didacticien alors que l'étudiant débute dans un nouveau système d'enseignement/apprentissage.

Certains apprenants n'ont plus eu de contact depuis un temps fort long avec une structure scolaire ou universitaire. Le système éducatif propose un mode de participation abstrait, s'adressant presque exclusivement à l'intellect et ne passant que par le verbe.

Enfin, les enseignants font souvent table rase du passé culturel des apprenants lorsque ceux-ci débutent en langue. Il les appelle les «petits» et leur proposent des documents ou des jeux créés pour des enfants ou des adolescents. Le ludique est pour certains apprenants une notion incompatible avec la situation d'apprenant.

En salle de classe tout le travail et toute l'attention portent trop souvent sur le code lui-même ; ce qui conduit à un degré d'abstraction et augmente la difficulté sinon la provoque. Et il devient difficile de recréer en cours le contexte auquel ce code fait référence. Le caractère artificiel de cette reconstruction entraîne d'autres difficultés de compréhension et trahit la réalité. L'apprentissage sera facilité si l'on s'en tient aux situations naturelles d'utilisation du code. «Le contexte et le sens sont inextricablement liés. Alors qu'un code linguistique peut-être analysé à des niveaux indépendants du contexte, dans la vie, le code, le contexte et la signification ne peuvent être considérés que comme les différents aspects d'un fait unique» (9). Car très souvent ce n'est pas le code linguistique qui fait problème mais le contexte qui porte des degrés divers de signification.

Le discours en salle de classe, et même l'introduction de documents authentiques ne permettent pas aux apprenants de prendre conscience de la réalité que le code linguistique décrit, ou est censé décrire. Il est absolument nécessaire que parallèlement à l'apprentissage de ce code en salle de cours, l'étudiant entre en contact avec la réalité et utilise le nouveau code en voie d'acquisition dans des situations concrètes.

Au début de l'apprentissage l'étudiant a souvent des difficultés à réinvestir dans des situations réelles des éléments acquis en salle de classe. Il donne l'impression de fonctionner sur deux voies parallèles entre lesquelles il n'établit aucune jonction. Capable de répondre «j'ai déjà mangé» à une invitation, l'apprenant éprouve de grandes difficultés à comprendre l'explication du passé-composé et à l'utiliser à un niveau d'exercices scolaires.

Le système d'enseignement/apprentissage est trop souvent un jeu étranger aussi bien au monde extérieur qu'au sujet étudié. La présentation et le découpage du sujet apparaissent comme arbitraires et l'apprenant ne parvient pas à systématiser et à théoriser les éléments qui appartiennent à la vie réelle.

D'autre part, l'apprenant se voit trop souvent contraint de participer à des activités d'apprentissage progressivement et inconsciemment transformées en objectifs d'apprentissage.

Tenir compte des différences culturelles des apprenants ne signifie nullement inventer une méthode et une méthodologie propre à chacun mais connaître et maîtriser suffisamment le système d'enseignement dans toute sa complexité pour pouvoir l'adapter et le modifier en fontion des exigences de l'autre. Car quelle que soit la forme (personnalisée en groupe-à distance...) c'est le professeur qui impose le choix sinon les termes ou le mode du choix.Dans cette reconnaissance du système il importe de voir ce qui relève de notre culture et ce qui relève des conditions plus ou moins artificielles de l'apprentissage.

L'enseignant restera toujours celui qui détient, propose et finalement impose la formation ; à lui de s'ouvrir de relativiser tout en gardant et affirmant son originalité, sa personnalité et sa culture.

NOTES

(1) HALL, E.T. (1979), *Au-delà de la culture,* Paris, Seuil, p. 200

(2) DAVY G. (1950), *Eléments de sociologie,* Paris, Vrin, p. 233

(3) BARRERA-VIDAL A. (1982), «Quelle civilisation enseigner ?», in *ABLA Papers N° 6 Cultural Aspects of Foreign Language Teaching, p. 1-20*

(4) MATTOSO-CAMARA J., (1962), «Da natureza das linguas indigenas». Revista de Letras, Assis III, p. 17-29.

(5) SAPIR E., cité par HALL, E.T. (1977), p. 120

(6) HALL E.T., (1977), *La dimension cachée,* Paris, Seuil, p. 120.

(7) HALL E.T. (1979), *Au-delà de la culture,* Paris, Seuil, p. 92.

(8) BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire,* Paris, Fayard, p. 204

TOTAL INFORMATION
from
Language and Language Behavior Abstracts

Lengthy, informative English abstracts - regardless of source language - which include authors' mailing addresses.

Complete indices - author name, book review, subject, and periodical sources at your fingertips.

Numerous advertisements for books and journals of interest to language practitioners.

NOW over 1200 periodicals searched from 40 countries - in 32 languages - from 25 disciplines.

Complete copy service for most articles.

ACCESS TO THE WORLD'S STUDIES ON LANGUAGE - IN ONE CONVENIENT PLACE !

What's the alternative ?

Time consuming manual search throught dusty, incomplete archives.

Limited access to foreign and specialized sources.

Need for professional translations to remain informed.

Make sure YOU have access to
LANGUAGE AND LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS
when you need it...

For complete information about current and back volumes, write to : P.O. Box 22206, San Diego, CA. 92122, USA.

BEST COPY AVAILABLE

Centre de **R**echerches
et d'**A**pplications **P**édagogiques **E**n **L**angues

Université de Nancy II
B.P. 33-97
54015 NANCY- CEDEX

Pulication annuelle. Fondateur Yves Châlon, 1970
Copyright C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 1983
Tous droits de reproduction réservés.

RECUEIL 1983 :

	France	Etranger
Institutions	**105 F**	**125 F**
Individus	**53 F**	**65 F**

ABONNEMENT 1983/1984/1985 :

	France	Etranger
Institutions	**315 F**	**375 F**
Individus	**159 F**	**195 F**

FR ISSN 0077-2712

Bassy-Offset - 71260 Lugny
Dépôt légal 2e trimestre 1984